

**Estudio comparativo de la calidad de la educación media vocacional
basado en la prueba de estado en el municipio de Montería-Córdoba.**



Raúl Antonio Cuitiva Guevara

**Universidad De Córdoba
Facultad De Educación Y Ciencias Humanas
Licenciatura En Ciencias Sociales
Montería – Córdoba
Junio 2018**

**Estudio comparativo de la calidad de la educación media vocacional del
municipio de Montería-Córdoba**

**Trabajo de grado en modalidad de tesis de investigación para optar el
título de Licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales.**

Autor

Raúl Antonio Cuitiva Guevara

Asesor

MSc. Jorge Ortega Montes

Universidad de Córdoba

Facultad de Educación y Ciencias Humanas

Licenciatura en Ciencias Sociales

Montería – Córdoba

Junio 2018

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Montería, Noviembre de 2018.

Dedicatoria.

El investigador dedica este trabajo a la comunidad monteriana, la cual me ha enriquecido culturalmente estos últimos 5 años que he convivido en ella.

También hace una mención especial de los niños y jóvenes que a pesar de sus condiciones y las de sus familias, ven en la educación una oportunidad en la educación para mejorar sus vidas y la de su comunidad.

También abre un espacio especial para aquellos padres de familia a cargo de los educandos, que a pesar de que no pudieron acceder al sistema educativo y aprovechar los servicios sociales de la educación, dan por prioridad a que sus hijos puedan acceder y permanecer en el sistema educativo, ya que, al igual que organismos internacionales y gobiernos, creen que la educación puede ser una herramienta para la superación generacional en aspectos culturales, sociales y económicos.

Agradecimientos.

Dentro del conjunto de personas que el investigador rinde especial agradecimientos se encuentran la señora Bedonia Verte y sus dos hijas luz Omaidá Cuitiva y Naily Neleny Cuitiva, por brindar un apoyo lleno de amor, nobleza y desinterés durante la vida y durante este proceso académico.

En este mismo sentido también agradece a Karina Guerra, por no permitir que el desánimo y el estrés le llevara a tomar decisiones apresuradas, contrarrestándolo con palabras de motivación y afecto. También agradece a Alfonso Carrascal, a Jorge Luis Espitia y Samuel Humanez, quienes apoyaron y brindaron opiniones y sugerencias valiosas para la realización del presente trabajo, pero sobre todo, por brindar su amistad.

De igual forma el autor dedica un espacio de agradecimiento hacia la señora Edelma Lagares, quien ha sido como una madre en gran parte de su proceso académico, cuidando y apoyando como solo las buenas personas llenas de amor saben hacerlo.

También se hace una mención especial a Doris Cárdenas, secretaria del programa de Ciencias Sociales, quien realiza un excelente trabajo de apoyo al estudiante a la hora de gestionar soluciones, con una empática y amistosa actitud.

También se agradece a los profesores Édison Flores y Juan Carlos Ramos, por ser parte de este trabajo como este trabajo como docentes jurado, pues fue importante la labor que desempeñaron para el mejoramiento de este proceso investigativo.

Y por último, el autor hace un agradecimiento lleno de mucha estima y respeto hacia los docentes Jorge Ortega Montes y Nina Valencia Jiménez, quienes creyeron en sus capacidades, y apoyaron en todo momento, aun cuando el dudo de sí mismo, ellos estuvieron allí para decirle que si se podía, simplemente hicieron un trabajo excelente y el autor se siente privilegiado de haber trabajado bajo su tutoría.

Resumen.

Varios organismos internacionales y gobiernos de todas partes del mundo se han interesado por promover, mejorar y medir la calidad de la educación, y para este fin el papel de la evaluación es cada vez más importante, tanto así que se han creado diversos sistemas de evaluación tanto internacionales como implementados por cada país, en Colombia tal interés por conocer la calidad de la educación se hace a través de las pruebas estandarizadas Saber 11.

De tales evaluaciones se ha podido identificar en los distintos niveles territoriales que comunidades educativas demandan más apoyo por parte del gobierno nacional, distrital y local. A raíz de que existen comunidades educativas con altos, medianos y bajos puntajes surge la pregunta de investigación ¿Qué factores del contexto de la escuela pueden estar asociados a las diferencias de la calidad de la educación básica que presentan las instituciones educativas de Montería a partir de los resultados obtenidos en las Pruebas Saber 11 del año 2016? Teniendo en cuenta que a pesar de estas desigualdades algunas instituciones logran sobresalir y aportar un buen servicio a la comunidad.

Los resultados obtenidos de esta investigación permiten determinar que los colegios con mejor nivel de calidad se diferencian de los que obtienen la clasificación más baja en que los primeros registran un mayor acompañamiento en los procesos educativos, cuentan con una mayor cobertura de programas y también en que están más próximos a llevar a cabo la implementación de la jornada única, al igual que cuentan con una mayor planta docente y acceso a la tecnología educativa por parte de los estudiantes.

Sin duda alguna este estudio deja como mensaje que más que inyectar grandes cantidades de dinero al sector educativo, lo que se debe es lograr una mayor integración de las instituciones con la comunidad y los entes administrativos, con el fin de lograr atender las necesidades educativas de la comunidad.

Palabras clave: *educación, calidad educativa, gestión, infraestructura, TIC, financiación.*

Abstract

Numerous international organizations and governments around the world have been interested in the promotion, improvement and measure of educational quality and, in order to accomplish this goal, the role of the evaluation is increasingly more important, even so, that it have been designed many and diverse evaluation systems like the international, as such as the ones implemented by every country. In Colombia, the interest in knowing about quality in the educational system is approached through the standardized evaluation test: 'Saber 11'.

From these standardized evaluations it have been identified, over the various territorial levels, that educational communities demand more support from the national, district, and local governments. As of the existence of educational communities with high, medium, and low scores, emerge the question: What factors about school context could be associated to the differences in quality of basic education that are showed by educative institutions of Monteria since the scores obtained in the 'Saber 11' test from the year 2016? Taking into account that, in spite of this inequalities, some institutions get to accomplish, excel and contribute to a good service to the community.

Results obtained within this research allows to determine that schools with better educational quality can be differentiated from other schools which usually gets lower scores in that, the first ones, have greater programs coverage, are closer to achieve the implementation of "unique daytime", have a superior number of teachers and access to diverse educational technologies for students.

Without a doubt, this research can state that more than granting bigger amounts of money to educative sector, what has to be done is to attain a better integration between institutions, communities and administrative entities in order to respond to educative necessities of the population.

Keywords: Education, educational quality, management, infrastructure, TICs, financing.

Contenido

1.	Problema de investigación.....	14
1.1.	Planteamiento y formulación del problema	14
2.	Justificación.....	23
3.	Objetivos.....	25
3.1.	Objetivo general	25
3.2.	Objetivos específicos	25
4.	Marco referencial.....	26
4.1.	Antecedentes o investigaciones previas	26
4.2.	Marco teórico	29
4.3.	Marco legal	40
5.	Metodología	45
5.1.	Tipo de Investigación	45
5.2.	Población Universo.	45
5.3.	Unidad de análisis.	45
5.4.	Tamaño y selección de la muestra.	45
5.5.	Técnicas de recolección de información.	46
6.1.	Características y condiciones de infraestructura escolar en las Instituciones Educativas de Montería.	47
6.1.2.	Tamaño de las aulas de clase y sus condiciones para la enseñanza.	50
6.2.	Equipamiento para el aprendizaje de las instituciones educativas de montería.....	58
6.1.2.1.	La disponibilidad y condición de los computadores en las instituciones educativas	63
6.1.2.2.	Salas o conexiones de internet para uso y acceso a las TICs	68
6.1.2.3.	Los espacios físicos para la recreación y el deporte.	72
6.2.	Programas de atención y acompañamiento al estudiante	78
6.2.1.	Acceso a los computadores o a las TIC	80
6.2.2.	Adquisición o préstamo de libros a los estudiantes	83
6.2.3.	Transporte escolar.....	86
6.2.4.	Refuerzos académicos.	88
6.2.5.	Instituciones educativas que preparan a sus estudiantes para las pruebas Saber 11	90
6.2.6.	Programa de alimentación escolar en las instituciones educativas de Montería	92
6.2.7.	Otros programas de ayuda al estudiante que se ofrecen en las instituciones educativas del municipio de Montería.	96
6.3.1.	Asignación de recursos financieros en las instituciones educativas oficiales del municipio de Montería-Córdoba.	101

6.3.2. Asignación y recibimiento de un monto para la prestación de los servicios educativos según la población estudiantil.	103
6.3.2.1. Recursos adicionales para el mejoramiento de la educación.	106
6.3.2.3. Inversión en necesidades educativas especiales y capacidades excepcionales	110
6.3.3. Instituciones educativas donde existe inversión para la formación docente en educación inclusiva y en didácticas flexibles.	112
6.3.2.4. Instituciones educativas que reciben dotación de material didáctico y tecnológico en los colegios de Montería.	115
6.3.2.5. Instituciones educativas que reciben inversión para adecuación, ampliación y construcción de infraestructura educativa.	117
6.4.1. Gestión educativa en las instituciones educativas de Montería.	120
6.4.2. El PEI y el mejoramiento de la calidad educativa	121
6.4.3. Planes, programas o proyectos para el uso efectivo de los recursos.	124
6.4.3.1. La asesoría y la asistencia técnica en las instituciones educativas de Montería.	127
6.4.3.2. Asesoría y asistencia técnica en planeación	128
6.4.4. Apoyo y asistencia de las instituciones educativas en distribución y asignación de recursos.	130
6.4.5. Asesoramiento y asistencia técnica a las instituciones educativas en ejecución financiera .	132
6.4.6. Asesoramiento y asistencia técnica a las instituciones educativas en capacitación docente y administrativa.	134
6.4.7. Asesoramiento y asistencia técnica a las instituciones educativas en control y vigilancia ..	137
6.4.8. Asesoramiento y asistencia técnica a las instituciones educativas en rendición de informes	138
7. Conclusiones.	142
8. Recomendaciones.	146
9. Referencias bibliográficas.	148
10. Anexos.	165

Tabla de gráficas e ilustraciones.

Ilustración 1 Ranking de los primeros 20 puestos en las pruebas pisa 2015. ..	16
Ilustración 2 Ranking de los 20 países con peores resultados en las pruebas PISA 2015.	17
Ilustración 3 Comparativa del desempeño promedio de las tres áreas temáticas (ciencias, matemáticas y lectura)	19
Ilustración 4 Listado de instituciones encuestadas y su clasificación. ..	¡Error!
Marcador no definido.	
Ilustración 5 Tamaño promedio en M2 de las aulas que atienden estudiantes de grado 11 en las I.E. estudiadas.....	51
Ilustración 6. Promedio de alumnos atendidos en aulas de clase en 11°.	52
Ilustración 7. Promedio de estudiantes en grados 10 y 11 con respecto el número de aulas que los atiende.....	54
Ilustración 8. Numero promedio de profesores que atienden en básica media.	55
Ilustración 9 Disponibilidad de bibliotecas en las instituciones educativas... ..	59
Ilustración 10 Estado de las bibliotecas en los colegios A, B Y C.	60
Ilustración 11 Disponibilidad de computadores en los colegios.....	64
Ilustración 12 Valoración del estado en que se encuentran los computadores de las instituciones educativas de Montería.	66
Ilustración 13 Disponibilidad de salas o conexiones de internet para el uso y acceso a las TIC.....	70
Ilustración 14 Disponibilidad de espacios recreativos y deportivos.	74
Ilustración 15 Valoración de las condiciones de los espacios dedicados a la recreación y el deporte.	75
Ilustración 16. Valoración de los espacios recreativos-deportivos en las instituciones educativas de Montería.....	76
Ilustración 17 Unidades y porcentajes de accesos a ordenadores y a las TIC. ..	80
Ilustración 18 Cantidad de instituciones educativas que ofrecen o prestan libros a sus estudiantes.	84

Ilustración 19 Numero de colegios que ofrecen y no ofrecen transporte escolar.	87
Ilustración 20 Cantidad de instituciones educativas que ofrecen y no ofrecen refuerzos académicos.	89
Ilustración 21 Cantidad de instituciones educativas que preparan sus estudiantes para pruebas saber 11.	91
Ilustración 22 Cifra de colegios que ofrecen y no ofrecen alimentación escolar.	93
Ilustración 23 Otros servicios de ayuda al estudiante.	97
Ilustración 24 Presupuesto promedio anual de ingresos y gastos	102
Ilustración 25 . Criterios de población para la financiación en los colegios de Montería.....	104
Ilustración 26. Porcentaje de instituciones educativas que reciben ingresos para implementación de la jornada única.	108
Ilustración 27. Instituciones educativas donde se financia necesidades educativas especiales y capacidades excepcionales.	111
Ilustración 28. Formación de docentes en educación inclusiva y en didácticas flexibles	114
Ilustración 29. Dotación escolar de material didáctico y tecnológico.	116
Ilustración 30. Instituciones educativas que reciben inversión para ampliación y construcción de infraestructura.	118
Ilustración 31. Valoración del PEI en su contribución para el mejoramiento de la calidad educativa.....	122
Ilustración 32. Porcentaje de la disposición de planes, programas o proyectos para uso eficiente de los recursos.....	124
Ilustración 33. Asesoría y asistencia técnica en planeación	129
Ilustración 34. Asesoría y asistencia técnica en distribución y asignación de recursos.....	131
Ilustración 35. Asesoría y asistencia técnica en ejecución financiera.	133
Ilustración 36. Asesoría y asistencia recibida en los colegios para capacitación docente y administrativa.....	135
Ilustración 37. Asesoría y asistencia técnica en control y vigilancia	137
Ilustración 38. Asesoría y asistencia técnica a las instituciones educativas en rendición de cuentas.....	139

Introducción.

La calidad de la educación ha sido motivo de preocupación para los distintos gobiernos de turno en Colombia, pues la experiencia propia de la Nación ha permitido entender que no solo basta con ampliar cobertura para enseñar a más niños, sino que hace falta ofrecer garantías de que los niños si cuentan con las condiciones necesarias para un óptimo aprendizaje, y ello obedece al contexto colombiano en que es común que las evaluaciones enfocadas a medir el nivel de calidad tanto a nivel nacional como internacional existe una generalizada obtención de bajos resultados, donde son pocos los focos de calidad que de alguna manera logran sobresalir del sector oficial.

De acuerdo con este panorama, lo que se plantea es que los estos grupos de colegios que sobresalen con mejores desempeños en la calidad de la educación, pueden ser ejemplos para el mejoramiento de la calidad educativa de otras instituciones rezagadas en este aspecto, al contrastarse con que características cuentan las primeras que pueda ser un foco diferenciador y asociado a mejores desempeños de calidad de los colegios.

Así pues la presente investigación, busca analizar las diferencias de la calidad educativa que presentan las instituciones educativas en relación con las características de la infraestructura, la disponibilidad de programas y servicios de apoyo al aprendizaje, la capacidad de financiación que estas obtienen y la manera en que lo gestionan, teniendo en cuenta a su vez la clasificación que estas tienen a partir de los resultados de las pruebas saber 11 del año 2016.

La presente investigación se cimienta sobre los criterios de la investigación descriptiva y comparativo-causal, en que se utilizan estrategias metodológicas cuantitativas para la recolección y sistematización de la información. Para la recolección de la información se diseñó y aplicó una encuesta dirigida 18 rectores y coordinadores de las diferentes instituciones educativas de la ciudad de Montería-Córdoba, las cuales fueron divididas en tres grupos (A, B y C) según su clasificación dada por el ICFES a través de las pruebas saber 11.

Los resultados de la presente investigación se encuentran organizados en 4 bloques de respuestas categorizados en los aspectos de infraestructura educativa, programas de atención y acompañamiento al estudiante, asignación de recursos financieros y gestión administrativa la

cual comprende a su vez las asesorías y las asistencias técnicas. Aspectos que corresponden a cada uno de los objetivos específicos trazados, pero para llegar a ellos, se abordará en primera instancia un apartado de exposición y explicación del problema a estudiar, así como los distintos marcos (Referencial, Teorías, Normatividad, y el Marco Metodológico), seguidamente se expone el primer resultado que trata de las características y condiciones de infraestructura escolar, el cual trata de la revisión de las aulas y su capacidad para atender a la comunidad educativa y además cuenta con el subtema del equipamiento para el aprendizaje, el cual refiere a la infraestructura dirigida a apoyar los procesos de aprendizajes por fuera del aula.

El segundo resultado refiere a los programas de atención y acompañamiento al estudiante, que es una serie de medidas enfocadas a ofrecer soporte a la enseñanza, garantizar la asistencia y permanencia en el sistema educativo, tales como acceso a la tecnología educativa, a libros, refuerzos académicos, alimentación escolar, entre otros.

Como tercer resultado está la asignación de recursos financieros que perciben las instituciones educativas, donde se compara el monto anual que perciben las instituciones educativas para el cubrimiento de las necesidades básicas de la educación y los recursos adicionales para programas financiar programas que atiendan las necesidades educativas especiales, la formación docente en educación inclusiva, la dotación de materiales didácticos e inversión para adecuación y construcción de infraestructura educativa.

Y el cuarto resultado trata de la gestión educativa, que entre otras cosas trata de los acompañamientos que brinda las secretarías de educación a las instituciones, para realizar asesoramientos y asistencias y técnicas en planeación, distribución y asignación de recursos, ejecución financiera, capacitación docente y personal directivo, control y vigilancia, y por último asesorías en rendición de informes.

Finalmente, se presentan las conclusiones generales a partir de los resultados de la investigación y se plantean unas recomendaciones encaminadas a mejorar la calidad de la educación a partir de esos cuatro ejes antes mencionados.

1. Problema de investigación

1.1. Planteamiento y formulación del problema

La calidad educativa es un tema que no solo es de suma importancia, sino que también es el tema de interés de países, gobiernos y organizaciones mundiales. En primer lugar, porque existe la tendencia a considerar que la educación es la clave para el desarrollo de los pueblos razones que justifican la inversión que realizan los Estados en este ámbito, amparados bajo el supuesto de que un pueblo educado estará en capacidad de autogestionar los mecanismos para salir de la pobreza, cuidar la salud, cerrar las brechas de la desigualdad y proponer espacios de reconciliación entre los grupos sociales que integran la sociedad. En contraparte, las ideas que refuerzan la importancia de la educación, la circunscriben al desarrollo económico que se desprende de la capacitación de mano de obra apta para la productividad.

Diferentes vertientes de organismos internacionales apoyan estas tendencias, entre las que se destaca la que propone el Banco Mundial (2017) para quien la educación es un factor fundamental que permite impulsar el desarrollo, además de ser uno de los instrumentos más eficaces para reducir la pobreza y mejorar la salud, así como para lograr la igualdad de género, la paz y la estabilidad. Al respecto, la UNESCO sitúa a la educación en el plano transformador de la especie humana al considerar que es solo a partir de la educación cuando el sujeto se transforma en espíritus de paz, reconciliación, armonía que no son más que dispositivos para erradicar la pobreza y trabajar mancomunadamente por el desarrollo sostenible.

Sin duda alguna, la educación es un factor clave para que las naciones o regiones puedan lograr cualquier objetivo enfocado en el desarrollo humano, progreso social y económico, razones que establecen la necesidad que se origina en torno a la preocupación de que este servicio se ofrezca con calidad, pues una educación de calidad garantiza que dichos proyectos y objetivos sean logrados. Ahora bien, la calidad educativa como concepto multidimensional exige la mirada interdisciplinar que abarque la mayor cantidad de indicadores y dimensiones posibles para tener una visión panorámica de todas las problemáticas que se engendran de la relación educación- calidad- sociedad.

Sin embargo, el proceso de globalización y la perspectiva de la educación como mercancía exige la mirada universal, neutra y homogénea de los resultados de aprendizajes condiciones que han permitido el diseño de diversos indicadores que midan dichos resultados; por ejemplo, en el caso de América Latina para saber si un determinado país o región cuenta con educación de calidad, se usan diversos evaluadores, entre los que destacan, Pruebas Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) Y Programme for International Student Assessment (PISA), solo por mencionar los principales, Es por ello por lo que desde el siglo pasado y en la actualidad existe la necesidad de medir y generar indicadores que muestren la calidad que ofrecen los países con relación a esta temática.

A los países les interesa conocer el impacto de sus políticas en educación Básica y Media, en relación con otros países, y ello, desde luego, con la finalidad de conocer el índice de calidad y así actuar con políticas que refuercen las falencias que se revelen con los resultados.

Con el ánimo de ilustrar la preocupación de este tema, se tomará como referencia las pruebas PISA, que son el programa de evaluación promovido por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) que se encarga de evaluar la calidad de la educación en términos de competencias o habilidades adquiridas por los estudiantes, con la finalidad de medir la calidad educativa de aproximadamente 30 países miembros y cerca de 70 naciones no miembros en calidad de concursantes.

A continuación, a través de los siguientes gráficos, se develarán las distintas condiciones de ciertos países, contrastando los resultados con el fin de comprender de manera precisa el contexto actual de calidad educativa y sus referentes.

Ilustración 1 Ranking de los primeros 20 puestos en las pruebas pisa 2015.

Panorama del rendimiento en ciencias, lectura y matemáticas

Países/economías con un rendimiento medio/proporción de alumnos excelentes por encima de la media de la OCDE								
Países/economías con una proporción de alumnos con bajo rendimiento por debajo de la media de la OCDE								
Países/economías con un rendimiento medio/proporción de alumnos excelentes/proporción de alumnos con bajo rendimiento no significativamente distinta a la media de la OCDE								
Países/economías con un rendimiento medio/proporción de alumnos excelentes por debajo de la media de la OCDE.								
Países/economías con una proporción de alumnos con bajo rendimiento por encima de la media de la OCDE								
Ciencias		Lectura		Matemáticas		Ciencias, lectura y matemáticas		
Rendimiento medio en PISA 2015	Tendencia media en tres años	Rendimiento medio en PISA 2015	Tendencia media en tres años	Rendimiento medio en PISA 2015	Tendencia media en tres años	Proporción de alumnos con nivel excelente en al menos una asignatura (nivel 5 o 6)	Proporción de alumnos con bajo rendimiento en las tres asignaturas (por debajo del nivel 2)	
Media	Dif. nota	Media	Dif. nota	Media	Dif. nota	%	%	
Media OCDE	493	-1	493	-1	490	15.3	13.0	
Singapur	556	7	535	5	564	1	39.1	4.8
Japón	538	3	516	-2	532	1	25.8	5.6
Estonia	534	2	519	9	520	2	20.4	4.7
China Taipei	532	0	497	1	542	0	29.9	8.3
Finlandia	531	-11	526	-5	511	-10	21.4	6.3
Macao (China)	529	6	509	11	544	5	23.9	3.5
Canadá	528	-2	527	1	516	-4	22.7	5.9
Vietnam	525	-4	487	-21	495	-17	12.0	4.5
Hong Kong (China)	523	-5	527	-3	548	1	29.3	4.5
P-S-J-G (China)	518	m	494	m	531	m	27.7	10.9
Corea	516	-2	517	-11	524	-3	25.6	7.7
Nueva Zelanda	513	-7	509	-6	495	-8	20.5	10.6
Eslovenia	513	-2	505	11	510	2	18.1	8.2
Australia	510	-6	503	-6	494	-8	18.4	11.1
Reino Unido	509	-1	498	2	492	-1	16.9	10.1
Alemania	509	-2	509	6	506	2	19.2	9.8
Holanda	509	-5	503	-3	512	-6	20.0	10.9
Suiza	506	-2	492	-4	521	-1	22.2	10.1
Irlanda	503	0	521	13	504	0	15.5	6.8
Bélgica	502	-3	499	-4	507	-5	19.7	12.7

Fuente: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>

En la figura 1, el conjunto de países allí enlistados, muestran que regiones europeas, asiáticas y de América del Norte se llevan los mejores resultados, principalmente se destaca Singapur que superó a las demás naciones en las tres competencias evaluadas (lectura 535, matemática 564 y en ciencias con un puntaje de 556), cabe destacar que sus resultados en las anteriores pruebas del año 2012, obtuvo el segundo puesto y en las realizadas en el año 2009 tampoco fue la excepción para que nuevamente esta nación se quedara entre los primeros puestos que estuvieron de la siguiente manera (lectura 6° puesto, matemática 2° puesto y ciencia 4° puesto) lo que muestra su tendencia de buenos resultados en las mediciones de calidad efectuados por las pruebas PISA. otro de los países que destaca es Japón, quien, en las pruebas del año 2015, obtuvo el 2° puesto y a nivel de país, en las pruebas del año 2012 se situó como el 4° país con mejor resultado.

En el caso de China, esta nación solo compite a nivel regional, pero sus regiones participantes (Shanghái, Hong Kong, Taipéi, Macao y PSJG) obtienen resultados importantes, pues sus regiones en las pruebas de los años 2009, 2012 y 2015, se han mantenido en su mayoría, entre los primeros 10 puestos o incluso, algunas de ellas quedan en el primer lugar.

Sin lugar a duda, la región de Asia y especialmente la oriental y sur oriental ha demostrado tener niveles altos en las pruebas Pisa.

En el contexto histórico y actual no es una sorpresa que los países europeos sean un referente de calidad educativa, entre los que destacan tenemos a Reino Unido, Holanda, Alemania, Suiza y Estonia, que fue el país europeo con mejor resultado y tercero a nivel global (ciencia 534, matemática 519 y lectura con un puntaje de 556).

En síntesis, en la actualidad los países garantes en calidad educativa según muestran los resultados de las pruebas PISA, son de mayoría asiática, europea y de América del Norte, especialmente en Canadá con un resultado notablemente por encima al de Estados Unidos.

En contraste, con el siguiente gráfico, se muestran los 20 países con peores resultados en las pruebas pisa del año 2015.

Ilustración 2 Ranking de los 20 países con peores resultados en las pruebas PISA 2015.

Panorama del rendimiento en ciencias, lectura y matemáticas

Países/economías con un rendimiento medio/proporción de alumnos excelentes por encima de la media de la OCDE							
Países/economías con una proporción de alumnos con bajo rendimiento por debajo de la media de la OCDE							
Países/economías con un rendimiento medio/proporción de alumnos con bajo rendimiento no significativamente distinta a la media de la OCDE							
Países/economías con un rendimiento medio/proporción de alumnos excelentes por debajo de la media de la OCDE.							
Países/economías con una proporción de alumnos con bajo rendimiento por encima de la media de la OCDE							
Ciencias		Lectura		Matemáticas		Ciencias, lectura y matemáticas	
Rendimiento medio en PISA 2015	Tendencia media en tres años	Rendimiento medio en PISA 2015	Tendencia media en tres años	Rendimiento medio en PISA 2015	Tendencia media en tres años	Proporción de alumnos con nivel excelente en al menos una asignatura (nivel 5 o 6)	Proporción de alumnos con bajo rendimiento en las tres asignaturas (por debajo del nivel 2)
Media	Dif. nota	Media	Dif. nota	Media	Dif. nota	%	%
Media OCDE	493	-1	493	-1	490	15.3	13.0
Albania	427	18	405	10	413	18	31.1
Turquía	425	2	428	-18	420	2	31.2
Trinidad y Tobago	425	7	427	5	417	2	32.9
Tailandia	421	2	409	-6	415	1	35.8
Costa Rica	420	-7	427	-9	400	-6	33.0
Catar	418	21	402	15	402	26	42.0
Colombia	416	8	425	6	390	5	38.2
México	416	2	423	-1	408	5	33.8
Montenegro	411	1	427	10	418	6	33.0
Georgia	411	23	401	16	404	15	36.3
Jordania	409	-5	408	2	380	-1	35.7
Indonesia	403	3	397	-2	386	4	42.3
Brasil	401	3	407	-2	377	6	44.1
Perú	397	14	398	14	387	10	46.7
Libano	386	m	347	m	396	m	50.7
Túnez	386	0	361	-21	367	4	57.3
ARYM	384	m	352	m	371	m	52.2
Kosovo	378	m	347	m	362	m	60.4
Argelia	376	m	350	m	360	m	61.1
República Dominicana	332	m	358	m	328	m	70.7

Fuente: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>

A nivel mundial también se encuentran referentes de baja calidad en la educación y de acuerdo con **la figura 2**, se ve presencia de países del continente africano, asiático y europeo, aunque hay que mencionar que los de Europa en su mayoría, para este apartado, son del sur del

continente, en el caso asiático pertenecen a la región occidental y en África solo se realizó la prueba en dos naciones del norte de dicho continente. Sus resultados en conjunto oscilan entre el nivel 1 y 2 de los 5 y 7 niveles existentes para los resultados en las distintas competencias evaluadas. Argelia es la nación con el penúltimo peor resultado, lo que la ubica en nivel 1 y junto con ella en esta categoría, están los siguientes países: Kosovo, Túnez, ARYM, Líbano, Indonesia y Montenegro, solo por mencionar a algunos con resultados por debajo de la media (OCDE) en este nivel.

En el caso latinoamericano queda al descubierto su atraso en educación de calidad, debido a sus resultados en general de las pruebas PISA. La región en ninguno de sus países participantes que la integran superó la media de la OCDE que equivale un resultado de 493. Aunque es importante mencionar que la región ha tenido avance en la cobertura y ha mostrado tener compromiso con la mejora de la educación, su resultado muestra que aún hay mucho por trabajar en este aspecto.

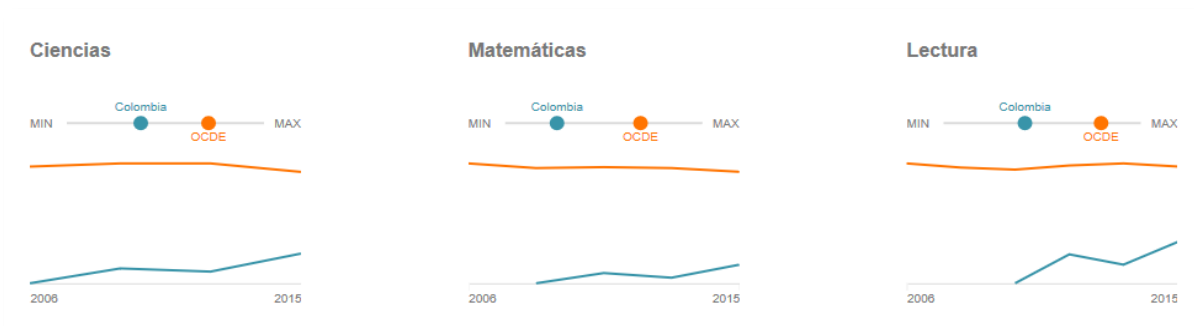
A nivel de países, la nación con mejor resultado es Chile (ciencia 447, lectura 459 y matemática 423) aunque en el ranking aparece CABA Argentina con mejores resultados (ciencia 475, lectura 475 y matemática 456), este no tiene una representación como nación, al igual que China no participa una gran proporción de sus regiones, solo algunas y en el caso argentino solo hizo presencia 1 de sus 23 ciudades. Después de Chile, le sigue en la mejor posición de la región; Uruguay (ciencia 435, lectura 437 y matemáticas 418) en la tercera mejor posición esta Costa Rica (ciencia 420, lectura 427 y matemáticas 400). Y entre los 5 países de Latinoamérica con peores resultados se encuentra Colombia, México, Brasil, Perú y República Dominicana. Llama especial la atención, puesto que estos están a su vez, dentro de los 15 con más bajos resultados a nivel global y es una situación bastante compleja para la región. República Dominicana fue el país con el peor resultado, (ciencia 332, lectura 358 y matemática 328) no solo a nivel de Latinoamérica, sino también de todos los participantes.

El caso colombiano en particular y que interesa en mayor medida, muestra como realidad que la educación no es precisamente una fortaleza para esta nación. Pues cuando se mide el nivel educativo a través de la prueba PISA, lo primero que se evidencia es que Colombia al igual que los demás países de la región, no ha logrado superar en ningún momento el promedio OCDE, sino que, por el contrario, siempre ha estado en las peores posiciones.

Cabe advertir que aunque el panorama muestra a una Colombia con aspectos bastantes regulares en cuanto se refiere a la calidad que ofrece en educación, la pruebas del 2015 con relación a las del año 2012 y 2006, reflejan avances en la materia, pues en los dos primeros años, Colombia figuró en puestos más alejados y de lo que podría significar calidad educativa pero progresivamente y en especial las últimas pruebas ha ido escalando de manera positiva. Para entender mejor la situación en Colombia, se hará un breve recorrido de los resultados de Colombia en las pruebas PISA.

Para las pruebas del año 2006, Colombia con respecto a sus resultados (ciencia 388, lectura 385 y matemáticas 370) se ubicó en el último puesto y dos veces penúltimo en las competencias evaluadas en este orden, con respecto a los demás países de la región Latinoamericana. En el año 2012, el país resulta estar en el puesto 64 de 65 localidades. Desde luego, esto en su momento fue muy vergonzoso para la nación, que confirma, ante todo, su real situación de tener mucho atraso en calidad educativa para este periodo. Y en las pruebas más actuales, las del año 2015, Colombia obtuvo resultados más positivos (ciencia 416, lectura 425 y matemáticas 390), pues en las tres competencias evaluadas, lectura es en la que mejor le fue al país al subir 22 puntos y, en comparación con América Latina, supero a países como Brasil,

Ilustración 3 Comparativa del desempeño promedio de las tres áreas temáticas (ciencias, matemáticas y lectura)



Fuente: <http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/oecd?lg=en>

Perú, México y República Dominicana subiendo además en 28 puntos al sumarse los tres resultados de las competencias, con relación a las pruebas del año 2006.

Por supuesto se celebra el avance, pero sigue siendo un resultado de rezago, pues ni siquiera se acerca al promedio de la OCDE y solo se está por encima de países que de igual manera tienen grandes dificultades en este tema y que al considerar sus resultados, no representa una gran distancia con relación a los resultados de la nación. Se ha avanzado, pero no lo suficiente para poder afirmar que se ha mejorado en los procesos de calidad de la educación.

Lo anterior fue una breve ilustración del contexto global y regional de calidad educativa, haciendo uso de las pruebas PISA como indicador evaluativo, pero para analizar el tema en el contexto nacional se realizará el análisis a partir de las pruebas SABER 11, que se realizan cada año con la finalidad de medir la calidad educativa en el país y los resultados de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes.

Para las pruebas SABER 11, en Colombia se presentaron 107 mil estudiantes en el año 2016, de 886 instituciones educativas ubicadas en los 32 departamentos que conforman a la nación. (MEN, 2016) El informe entregado por el Ministerio de Educación y el ICFES revela el panorama educativo nacional, en el que se identifican los departamentos con el mayor número de estudiantes en los primeros puestos de las pruebas. Entre los más destacados se ubica a Santander con un 49,38 % de sus estudiantes, Cundinamarca con un 49,12% y Arauca con cerca de 46,51%. Otros departamentos con un porcentaje por encima del 40% son Norte de Santander, Casanare, Boyacá, Nariño, Huila, Guainía, Meta Y Quindío.

Por el contrario, de los 32 departamentos, los 3 que menos estudiantes tiene en posiciones altas en las pruebas son: Chocó con el resultado más bajo de la nación con un 9,33%, le sigue Bolívar con un 16,74%, y Magdalena en 14,79%. Otros departamentos que también destacan por no tener unos resultados favorables son el Amazonas, Cauca, La Guajira, Vaupés, Atlántico, Córdoba y Sucre.

En el actual gobierno, en su segundo mandato presidencial, se puso en marcha un programa llamado Ser pilo paga desde el año 2014, donde se escogen estudiantes con los mejores resultados del país para ser becados, esto con la intención de garantizar la oportunidad de estudios universitarios de calidad a jóvenes de estratos 1, 2 y 3; pero a su vez se convierte en un indicador para medir qué regiones están aportando más jóvenes preparados y mejor educados. En los datos aportados por el Ministerio de Educación Nacional, en el año 2016 los

departamentos que más “pilos de tercera versión” generaron en sus instituciones son: Bogotá D.C. con 1196, Antioquia 1036, Santander 964, Atlántico 867, Valle 693, Nariño 660, Norte de Santander 628, Córdoba 471, Cundinamarca 465 y Boyacá con 435. Es decir, estos son el número de estudiantes con puntajes por encima de 342 para un total de 500 puntos. Entre los cinco departamentos que menos pilos tiene de esta versión de año 2016 son: Guaviare con 8 estudiantes, Amazonas 7, Guainía 3, Vichada 1 y Vaupés aparece sin ningún potencial pilo (0).

En lo que respecta al departamento de Córdoba, esta se destaca por estar entre los 10 departamentos con peores resultados de las pruebas Saber 11 del 2016, sin embargo, si se observan las cifras de los departamentos que más estudiantes “pilos” aportan al país, Córdoba se encuentra en el puesto 8°. Lo que revela que pese a no estar este departamento entre los mejores del país, hay evidencias de que algunas instituciones educativas del sector público arrojan resultados de alta calidad en contraste con las que presentan los resultados más bajos. Según los datos del Boletín informativo 2016 de la Gobernación de Córdoba, el departamento cuenta con 302 instituciones clasificadas por el ICFES, de las cuales solo 2 pertenecen al nivel “A+”, 6 de ellas se encuentran en el nivel “A”, 34 están calificadas como “B” también hay 106 consideradas “C” y dentro de la clasificación “D” que es la más baja de todas, están comprendidas 154 instituciones educativas. Esta realidad demuestra la primacía de una tendencia de baja calidad en las instituciones educativas del departamento, que se puede resumir así: el nivel superior solo representa el 0,6%, mientras que los dos niveles más bajos de calidad ocupan el 35% y 50,9%.

La ciudad de Montería, capital del departamento, donde se localizan las 2 instituciones con la clasificación “A+” (Antonio Nariño y la institución Mercedes Abrego), 5 instituciones en la categoría “A” y 12 en la “B”, cuenta, en total, con 59 Instituciones educativas, entre las cuales se encuentran 27 en la categoría “C” y 13 en la “D”. Todas ellas pertenecientes al sector público. Esta paradójica situación obliga a reflexionar sobre las causas o factores asociados a estas diferencias, tanto entre dichas instituciones como entre los estudiantes al interior de cada una de ellas, teniendo en cuenta, además, que estas Instituciones se encuentran localizadas en lugares diferentes de la zona urbana y rural y atienden a una población escolar con similares condiciones socioeconómicas.

Ante ello cabe preguntarse: ¿Qué factores del contexto escolar pueden estar asociados a las diferencias de la calidad de la educación media vocacional que presentan las instituciones

educativas de Montería a partir de los resultados obtenidos en las Pruebas Saber 11 de 2016? Bajo el supuesto de que la calidad de la educación tiene mucho que ver con la distribución equitativa de los recursos, el buen uso que se haga de éstos y con la pertinencia social, o sea, que el aprendizaje que se imparte responda a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad (UNESCO, 2007).

2. Justificación

En Colombia desde el año 2000, con la celebración del Foro mundial de educación en Dakar, se han venido gestando grandes esfuerzos para la consolidación de una educación, gratuita, disponible para toda la ciudadanía y sobre todo de calidad, es lo que se conoce como Educación para todos (EPT).

La política de calidad busca que todos los estudiantes, sin tener en cuenta su origen social, económico o cultural, tengan la misma oportunidad de adquirir conocimientos y desarrollar las capacidades, habilidades y valores necesarios que les permitan vivir, convivir, ser productivos en las condiciones del mundo actual y seguir aprendiendo durante toda su vida. (MEN, Informe de la revisión nacional de la educación para todos 2015, 2014, p. 8)

Esta preocupación no solo es del Gobierno y las instituciones implicadas, sino una que también compete al ciudadano tanto del estrato más alto, hasta el más bajo, pues hay aspectos y momentos que son cruciales en la vida de los ciudadanos colombianos, tales como la educación de las personas de los estratos más bajos, porque estos ven una oportunidad de salir de la pobreza y mejorar la calidad de vida de ellos y de sus familias, pero para que la educación sea realmente un instrumento de movilidad social, de crecimiento económico y de disminución de las inequidades, se precisa que esta sea de calidad.

Además, se puede decir que en los primeros niveles de educación hasta el último grado en educación media, la educación es un proceso y se vale de cada etapa para que el estudiante desarrolle todas sus capacidades, sin embargo, el interés primordial se concentra en el grado 11º, si se parten del análisis de que las políticas educativas del país privilegian los resultados de este grado y evalúan los niveles de la calidad tanto de estudiantes como de instituciones educativas, por lo tanto, esta situación lleva a comprender que obtener buenos resultados en esta etapa de la vida escolar, en especial de la presentación de las pruebas de medición de calidad hechas por el ICFES, significa una oportunidad de lograr esas metas que, por las condiciones socioeconómicas, se veían imposibles. Pues es de vital importancia que los jóvenes adquieran las habilidades y competencias necesarias para afrontar las demandas de la vida

laboral y profesional en contexto cada vez más globalizado y competitivo sin discriminación alguna de poder acceder a una oportunidad meritocrática.

Este trabajo es de vital importancia su realización, pues en última instancia se propone a revelar el por qué a algunas instituciones tiene más éxito en sus resultados de medición de calidad que otras, ello permitirá no solo conocer las principales causas, sino que, a partir de este trabajo, se pueden tener en cuenta los resultados y así realizar acciones, en pro de mejorar las falencias que presentan. El trabajo va dirigido a la población y en especial a la educación del municipio de Montería, pues al tener conciencia de que es lo que afecta a la calidad educativa de algunas instituciones, se espera generar un aporte importante, para que más jóvenes tengan la oportunidad de acceder a las reales oportunidades que ofrece una educación de calidad y a su vez, Montería cuente con capital humano más preparado y cualificado para enfrentar el mundo competitivo laboral y profesional.

De esta manera se puede luchar contra el rezago de calidad educativa que enfrenta la comunidad estudiantil, académica y sociedad en general del municipio, pues al contar con una cifra del 67,7% de sus instituciones educativas del sector oficial, ubicadas en clasificaciones de muy baja calidad. Se vuelve un tema que amerita el estudio y las acciones necesarias para reducir cifras tan preocupantes en la materia. Con las reflexiones, los análisis y resultados de este estudio, se podrán dar aportes para que las instituciones educativas, los docentes, familias y entes administrativos tengan una mayor comprensión de este problema y así, tomar medidas para que más jóvenes del municipio de Montería puedan obtener mejor resultados en las pruebas estatales y encontrar mejores oportunidades tanto laborales como de continuidad académica.

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Analizar las diferencias de la calidad educativa que presentan las instituciones educativas del nivel básico vocacional de Montería en contraste con las características físicas y los procesos de gestión educativa en el marco de los resultados de las pruebas Saber 11 de 2016 del Ministerio de Educación Nacional

3.2. Objetivos específicos

- Contrastar las características físicas por categorías de instituciones educativas, valorando su localización geográfica, tamaño institucional y recursos materiales disponibles .
- Examinar comparativamente la disponibilidad y destinación de los recursos financieros a partir de la asignación, distribución y ejecución presupuestal anual por categorías de instituciones educativas.
- Evaluar la capacidad de gestión educativa por categorías de instituciones educativas a través de los procesos de la planeación, organización, ejecución y evaluación institucional.

4. Marco referencial

4.1. Antecedentes o investigaciones previas

A continuación, se presentan diversos estudios a nivel internacional y nacional que de una u otra forma tienen que ver con la temática propuesta, esto con el fin de poner de presente varias visiones e interpretaciones de los estudios sobre calidad educativa en las instituciones de educación en los niveles de básica y media. También destacamos que no fue posible incluir un estudio local, pues sus enfoques y temas no guardan la relación necesaria para considerarlos un referente para esta investigación.

Como referencia internacional, tenemos a **Cordero J, et al. (2012)** Quienes realizaron una investigación titulada “Superando las barreras: factores determinantes del rendimiento en escuelas y estudiantes con un entorno desfavorable” realizado en España, en la que se hace un estudio de los alumnos “*resilientes*”, entendiendo por estos, como aquellos que, a pesar de estar ubicados en índices de estatus social, cultural y económicos bajos, son alumnos que obtienen puntajes excelentes en las pruebas PISA, siendo una población del 6,5% de los participantes.

La metodología del trabajo como aplicación empírica, se basa en una regresión logística multinivel, que es un modelo utilizado por las bases de datos de PISA, es una metodología que basa sus análisis en interpretaciones cuantitativas y carácter estadístico. Los resultados que arrojó el estudio, indica que esta particularidad sucede debido a las siguientes condiciones: aulas de clase con un número no superior a 20 alumnos, la percepción de disciplina en el aula por parte de alumnado, buenas relaciones con el docente, el interés del aula en su conjunto por la enseñanza y las bajas tasas del absentismo escolar. Este trabajo hace una clara separación de la visión tradicional de que las condiciones económicas altas, determinan el buen desempeño académico, esto en primera instancia, aporta a nuestro trabajo la idea de que esta temática no es comprensible a través de esas visiones tradicionales de que el nivel económico es igual y constante para determinar la calidad educativa, lo que refuerza nuestra necesidad de analizar demás posibilidades en nuestro estudio local.

Un estudio realizado en Paraguay y publicado por la revista REICE (Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación) nos permite tener conocimiento de una investigación realizada por **Suárez S, et al. (2016)** y que lleva por título “Factores Asociados al Rendimiento Académico de Estudiantes de Paraguay: Un Análisis de los Resultados del TERCE” en la que se analizan los factores asociados al rendimiento académico de alumnos de grado 3° y 6° a partir de los resultados de las pruebas del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Este estudio nace debido a los bajos resultados de calidad en la última década, en los que dicho país se mantiene por debajo de la media de la región.

El enfoque que se adoptó consiste en una metodología cuantitativa con un muestreo estratificado bietápico. Las conclusiones para este estudio fueron que aquellos alumnos tanto de grados 3° y 6° que fueron repitentes en algún momento, tuvieron en promedio resultados inferiores con relación a aquellos que no han repetido niveles académicos. También influyen los niveles socioeconómicos, pues se reporta en mayor incremento de resultados positivos a aquellos que cuentan con buen estatus social. La práctica docente también es relevante, en especial a aquellos docentes que son puntuales. Los hábitos de lectura también significaron un mejor resultado para aquellos alumnos que lo practican y también se notó una mejoría en aquellos alumnos que poseen más de 10 libros en sus casas.

Un aspecto bastante decisivo y particular del caso paraguayo es que existen alumnos bilingües, que a parte del español hablan el guaraní, para esta población, se notó una tendencia de resultados inferiores, en comparación con aquellos que solo hablan español. En este estudio, como el anterior antes mencionado, tienen algo similar y es que se basan en resultados de pruebas entre países, pero difieren en cuanto a la relación de estatus económico-social y calidad educativa como aspecto clave para influenciar en la calidad educativa. Lo resaltable de este estudio es su particularidad de que en Uruguay hay niños bilingües y algunos con un solo idioma nativo, esto nos muestra una incidencia importante en el aspecto de las diferencias culturales en el rendimiento.

Un análisis comparativo realizado por **Castro G, et al. (2016)** del Departamento de Economía de la Universidad Pontificia Bolivariana con sede en Cali-Colombia y el cual tiene por título “Causas de las diferencias en desempeño escolar entre los colegios públicos y privados: Colombia en las pruebas SABER11 2014” realizó una comparativa del rendimiento

de instituciones educativas tanto privadas como públicas en las siguientes ciudades: Barranquilla, Bogotá, Cartagena, Medellín y Cali, y según fuentes consultadas, las instituciones educativas privadas registran mejores resultados en las pruebas saber 11, que aquellas que son del sector oficial. Esto aplica para todas excepto Cali, quien en todas las competencias evaluadas registro mejores puntajes en los colegios públicos.

La metodología usada para esta investigación es de corte cuantitativa y una metodología Oaxaca-Blinder integrada al método Heckman, las conclusiones a las que llegó el estudio sugieren que la gran influencia del éxito se basa en una igualdad entre los dos sectores y que dependerá en gran medida de las políticas emprendidas, pues dichas políticas es lo que ha permitido que Cali sea la excepción dando favorabilidad en los colegios oficiales, políticas como “Go Cali bilingual city” también “educación digital tit@l” y la aplicación de programas del MEN como (RLT) para motivar a la gestión personal de los rectores. Y (PTA) con el fin de eliminar las brechas y debilidades del sistema educativo. En Cali el sector privado y el oficial no son antagonistas, no para las políticas departamentales emprendidas, pues para sanar la falta de cobertura en el municipio, se contratan servicios de instituciones privadas.

Por último, se hace mención de un trabajo realizado por **García M, et al. (2014)** en el que muestra los diferentes costos de educación para instituciones oficiales, privadas y en concesión. También hace un breve repaso por los gastos del país frente a las cifras de países desarrollados y a su vez con ayuda de las pruebas saber 11° de septiembre 2014, mirar la efectividad de los colegios en materia de calidad educativa, prestando una especial atención a la modalidad de concesión, pues a nivel monetario registra una disminución considerable de gastos.

Las conclusiones de este análisis mostraron que los colegios públicos son más costosos que los colegios en concesión, debido a un mayor gasto administrativo, pero en las pruebas de calidad, las instituciones oficiales obtienen mejores resultados, otro aspecto es que en las instituciones en concesión se les paga menos a los docentes, lo que ha originado protestas por los sindicatos de profesores. La modalidad en concesión es una medida para mejorar la cobertura, pero sacrifica la calidad, pues entre colegios privados, públicos y en concesión, estos últimos sacan los peores resultados en las pruebas saber 11. Los gobiernos quieren reducir inversión en educación con estas medidas, pero indudablemente si tienen por objetivo lograr

que el país sea un referente de calidad educativa, deberán subir considerablemente la inversión para la mejora de este servicio.

Lo importante de este análisis y que ofrece un aporte para éste trabajo, es que se hace la comparación de instituciones, teniendo en cuenta la medición de calidad efectuada por el ICFES, en el que se miran diferentes variables como el aspecto salarial de los docentes y el gasto que conllevan las modalidades institucionales, estas variables y metodologías comparativas guardan ciertas similitudes con el trabajo que pretende la presente investigación, solo que nuestras variables no se fija en la modalidad institucional, sino en su clasificación, y en que no, nos basamos en el salario de los docentes, sino más bien en sus niveles de formación y en las condiciones socioeconómicas de los estudiantes. Pero con esto se refuerza la metodología de la presente investigación y reafirma la necesidad de hacer un estudio pensando en estas posibles incidencias de peso en el resultado de la calidad educativa.

4.2. Marco teórico

La calidad de la educación es un tema que se aborda desde muy variadas perspectivas, es decir, existe una gran variedad de enfoques para examinar cuantos particulares problemas y casos existen, desde miradas a aspectos institucionales, de políticas públicas, de contexto sociales tanto culturales, de enfoques metodológicos, de pertinencia educativa, solo por mencionar algunos. Es por ello que reviste un carácter complejo, dinámico y flexible.

Para realizar su estudio se deben de tener en cuenta una gama de situaciones, condiciones y contextos, sin los cuales, ningún estudio tendría sentido, pues son estos aspectos lo que posibilita una mejor comprensión del estudio a realizar, debido a la dinámica y los cambios que se producen constantemente en las sociedades y su educación, el estudio demanda una atención integral.

El avance de las sociedades, sin duda alguna es un fenómeno que caracteriza a la historia de la humanidad, y dicho fenómeno solo es posible por las generaciones de cada momento, aunque eso no significa que las sociedades estén determinadas a tener un mejor desarrollo, sino que al igual que en otros momentos históricos, estas deben tomar medidas y acciones para generarlo. No es una cuestión de determinismo, sino de acciones que propicien y

coherentemente provoquen avances, y es aquí donde la educación toma protagonismo, y para comprender mejor su relevancia, nos ayudaremos de los dos principales enfoques sobre desarrollo que incluyen a la educación como parte central de este tema.

El primer enfoque es conocido como el capital humano, que nace propiamente en la década de los sesenta, después de que el análisis económico se centrara y viera la educación como un terreno nuevo, del cual había tenido una nueva perspectiva. Si bien es cierto, se debe de tener en cuenta que el nacimiento de este enfoque tiene variados antecedentes de aportes y estudios que ayudaron a solidificar la propuesta. Entre los más destacados se encuentra, Edward Denison, quien procuraba medir cuales habían sido las fuentes del crecimiento económico de los Estados Unidos a lo largo de un vasto período de tiempo, y obtuvo como resultado que no sólo la aplicación de nuevos métodos productivos generaban crecimiento, que por cierto consideraba que eran cruciales, sino que también la educación había sido una 'fuente' esencial en dicho crecimiento. Es más, ésta de alguna manera había participado en ese fenómeno de avance tecnológico al proveer a los individuos que lo hicieron posible (Carciofi, 1980, p.5)

Casi que de manera simultánea, Solow y Kuznets en un estudio sobre las diferencias en la distribución de ingresos, en la que encontraron sustento con el trabajo antes mencionado y concluirían que los salarios no solo mejoraban debido al fenómeno de la escasez de mano de obra, sino también por su calidad, en la que la educación sería el apoyo para generar capacidad productiva adicional.

Sin embargo, Carciofi (1980) expresa que la sola interpretación de los datos empíricos obtenidos por dichos trabajos no constituía una base lo suficientemente sólida para los conceptos que comenzaban a enunciarse, los soportes para su teorización se inician con el discurso de T. W. Schultz ante la American Economic Association, y que poco más tarde desarrollaría una versión más elaborada, publicada en la American Economic Review.

La esencia del mensaje de dicha propuesta teórica consiste en que la educación, para los economistas, había dejado de constituir un bien de consumo, como normalmente se entendía, y que cuya distribución se legitimaba por ciertas finalidades éticas o políticas. Sino que esta comenzaba a ser mirada como una forma específica de capital, tan específica que su acumulación se materializa en seres humanos y cuya productividad se expresa en la actividad laboral y bienestar de quien la recibe.

Según lo planteado por Schultz De esta forma quedaba también explicado el desplazamiento que se había observado en las variables macroeconómicas. Por un lado, en cuanto forma particular de capital, la educación contribuía al crecimiento económico. Por otro, los diferentes niveles educacionales de los individuos condicionaban su productividad y, por ende, sus ingresos. Acerca del debate Sobre Educación y Empleo en América Latina, (1980, p.6)

La novedad para el momento, recae en el uso del concepto de capital, según A. Marshall y sus seguidores, quienes tenían mucha influencia en el pensamiento económico, el concepto de capital hace referencia a capital físico no humano, es decir, la riqueza producida y que es directamente utilizada por las personas, pero Schultz al ver en la educación una inversión que hacen las personas y que genera un bien, considera que dichas cualidades adquiridas hacen que este se convierta en un capital valioso para la producción, consolidando así una nueva percepción de lo que puede incluirse en el conjunto de capital, lo que sin duda alguna, amplía sus alcances.

Es por ello que a dicho enfoque se le conoce por ser una visión utilitarista de la educación, pues citando a Schultz en el texto (A. Capocasale s.f, p. 73) quien afirma que no hay nada en el concepto de riqueza humana que se oponga a la idea de que la misma existe solo para el provecho del hombre. La inversión en seres humanos, como la considera Schultz, puede ampliar las posibilidades de elección. De esta forma el hombre libre abre su camino para aumentar su bienestar, es decir, que no hay contradicción en pensar que las capacitaciones y los estudios que haga una persona, constituyen una inversión para el mejoramiento de la productividad o idoneidad, que al final se refleja en mejores condiciones de vida. Según este enfoque, el alumno se comporta como un actor racional, que solo utiliza la educación como medio para lograr acceder a mejores ingresos y a una posición social de mayor prestigio.

Un aspecto importante a destacar en la teoría del capital humano, es el otorgamiento de valor económico a la educación, pues se considera bajo esta visión, que la mayor inversión social e individual en educación significaría mayor productividad, y consecuentemente, mayor crecimiento económico. Por lo tanto podemos entender que este último, se concibe como desarrollo en términos globales y ascenso social en términos individuales. En concordancia con lo anterior, al ser la educación la mayor inversión, está también se convierte así, en el principal

capital, en tanto es concebida como productora de capacidad de trabajo. El proceso educativo que se genera en el sistema educativo genera capacidad de producción. Y la educación pasa, también, a constituirse en uno de los factores fundamentales para explicar económicamente las diferencias de capacidad de trabajo y, en consecuencia, las diferencias de renta y productividad. Una inversión marginal en educación propicia una productividad marginal. (Capocasale, sf. p. 81)

Uno de los problemas que se puede distinguir este enfoque, como lo afirma Carciofi (1980) es que la educación se asume como una suerte de caja negra, es decir, solo se observan sus resultados para el crecimiento y desarrollo económico, consiste analizar los efectos educacionales, pero sin interesarse por lo que suceda dentro de la misma, cosa que veremos más adelante en su aplicación por medio de políticas educativas.

Con este enfoque, se marca una revolución en la concepción de la educación y su papel en la sociedad, debido a la cogida generalizada del concepto de capital humano y su promoción por parte del Banco Mundial, agente financiero internacional que estimularía la planificación de la educación, pues las visiones desarrollistas comenzaban a tener mucho auge para la época. Aparte del Banco Mundial, la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) en un informe publicado en 1968, hace explícito las recomendaciones este tipo de enfoque para el diseño de políticas en la esfera de recursos humanos.

América latina fue una receptora de todas estas ideas, por lo cual se empezó a efectuar reformas en favor de lograr la modernización política y económica, este proceso se vio impulsado grandemente por la globalización ya que coincidía con concentrar esfuerzos en universalizar la educación y generar competencias en las personas, para así los países contar con mano de obra calificada y productiva. Pues entre los grandes problemas que enfrentaba la región, y haciendo uso del concepto de Operti (p. 144) citado en A. Capocasale, (sf. p.82) está el analfabetismo funcional, que es entendido como La incapacidad de ciertos individuos para hacer frente a las exigencias de la vida diaria, problema que es generado según el autor, a partir de las inequidades y desigualdades en la calidad de los aprendizajes.

El Banco Mundial tiene un papel importante en este proceso de la aplicación de los conceptos del capital humano en América latina, pues debido a que en el siglo pasado, como afirma A. Atehortúa (2012), este organismo paso de ser un prestamista financiero en América

latina y el caribe a planificador de políticas, que tenían Como objetivo general encontrar las soluciones a los problemas difíciles para reducir la pobreza a través del crecimiento económico y la asignación de inversiones y servicios focalizados en los más pobres”. La meta de este organismo consistía en levantar, sobre todo, el capital humano de la región”

En Colombia la aplicación de estas teorías del capital humano en el sistema educativo se hace a través de las políticas CONPES 3674 de 2010, quienes se originan a partir de las recomendaciones hechas por el Banco Mundial, y en la que se establece las directrices generales para la puesta en marcha de la Estrategia Nacional para la Gestión del Recurso Humano en Colombia. Uno de los principales objetivos de esta política es la de Fortalecer la pertinencia del Sistema de Formación de Capital Humano (SFCH), definiendo los arreglos institucionales que permitan mejorar los procesos de interacción de este Sistema con el sector productivo, y creando mecanismos que permitan conocer con efectividad cuáles son las necesidades presentes y futuras de formación del país. COMPES 3674 (2010). Es decir, y apoyándonos en Atehortúa (2012) la educación en Colombia deja de ser concebida como un derecho, para ser una herramienta que produzca mayor crecimiento económico al país, pues la educación está en función de las necesidades del mercado y el sistema productivo.

Lo anterior afirma que en la medida en que las personas adquieran destrezas y habilidades para el trabajo, en esa misma medida adquieren mayores riquezas y éxitos, esta visión economicista, no solo aplaza la inclusión social y la equidad para el futuro, sino que oculta las auténticas razones de la desigualdad y elude la responsabilidad del Estado frente a ellas. Según la visión de estos Planes, las diferencias sociales son producto de accidentes originados por la falta de educación y de destrezas para el empleo, lo que en ultimas termina por ignorar otros aspectos y puede conllevar a ideas equivocadas como el sostener que un mayor crecimiento económico es a su vez una mejora de las condiciones de vida de todos los ciudadanos.

En Colombia se ha evidenciado que no siempre el crecimiento económico está acompañado de una mejora en las condiciones de vida de la población más vulnerable, pues durante el período 2005-2008, donde se registró un crecimiento del PIB por encima del 5%, pero la bonanza no benefició a los más pobres sino que por el contrario, la indigencia creció en dos puntos y el coeficiente de Gini subió una centésima. Según mostraron los indicadores, la pobreza rural se incrementó. Mientras en las ciudades la pobreza alcanzó el 40%, en el campo se elevó al 63%. (Influencia del Banco Mundial en las políticas de Colombia 2012. p. 74) esto

por supuesto, denota los grandes problemas que conllevan adoptar la educación, no como un derecho, sino como una herramienta, la economización de la educación es una reducción de las funciones y el papel que esta desempeña en la vida de las personas, y desde luego reduce aún más las posibilidades que ella brinda, pues se le ata a un solo aspecto, que es el mercado.

Otro enfoque que nos respecta, y que constituye un aporte importante en la temática, es la teoría de las capacidades humanas expuestas por el economista y filósofo Amartya Sen y que han sido defendidas por el PNUD y la UNESCO (1995). La génesis del concepto de las capacidades proviene de la crítica que formula A. Sen con respecto a la concepción de la teoría de la justicia en J. Rawls, quien estipulaba que la igualdad se media en término de bienes primarios. En una conferencia del año 1979 titulada ¿Igualdad de qué? Sen usa por primera vez el concepto de capacidades, que más tarde en el año 1980 sería publicado en dicho trabajo, Sen designa un sentido de igualdad en capacidades básicas, es decir, para Sen, la igualdad no debía medirse en posesiones como lo designaba Rawls, sino en las habilidades que las personas poseen para vivir una vida valiosa, dejando así una variedad de combinaciones alternativas de lo que una persona puede hacer o ser (M. Urquijo, 2014, p.63.).

Con la elaboración de esta nueva concepción, Sen formuló un enfoque como un marco conceptual que permite evaluar y valorar el bienestar individual, los acuerdos sociales y el diseño de políticas públicas en la sociedad. Si bien es preciso mencionar que el concepto capacidad tiene por finalidad la evaluación del bienestar individual, esto no impide que pueda ser útil en otros ámbitos de estudio diferentes al de la economía del bienestar, como lo pueden ser las políticas públicas, el desarrollo humano, la ética, la filosofía política y la educación, solo por mencionar algunos. Es por ello que desde este concepto de capacidades expuesto por A. Sen, se analizan problemas sociales que afectan el bienestar humano, como la desigualdad, la pobreza, la calidad de vida, la ausencia de desarrollo humano y la injusticia social.

Gracias a esto se puede tener una nueva percepción de estos problemas y evaluar los alcances y limitaciones con las que cuentan las sociedades, pues el aporte de Sen radica en que él, no se pregunta por el grado de satisfacción de las personas o por la cantidad de recursos con que cuentan para llevar determinados tipos de vida, que es lo que tradicionalmente se mide en los enfoques utilitaristas, sino por lo que estas personas son capaces de hacer o ser realmente. Es por eso que es importante tener claro que esta teoría no busca explicar la pobreza, la

desigualdad o el bienestar, sino ofrecer una herramienta o marco normativo y a su vez critico en el cual evaluar y conceptualizar estos problemas sociales.(M. Urquijo, 2014, p.66)

Hay que recalcar una importante diferencia del concepto tradicional de capital humano expuesto anteriormente, con relación al expuesto por A. Sen, que radica en que si bien, ambos conceptos centran su atención en el hombre, no lo hacen de la misma manera, pues en el primero se manifiesta un énfasis en el rol de las personas como productores de bienes y servicios por lo que es primordial observar y estudiar cómo cada mejora en la calificación del hombre hace que éste aumente su productividad. En cambio, el punto de vista de la capacidad humana planteado por Sen centra su atención en la capacidad de los individuos para vivir la vida, y por ello se analizan los motivos que éstos poseen para valorar y aumentar las alternativas reales entre las cuales poder optar.

En la teoría de las capacidades podemos identificar elementos constitutivos, con los cuales podemos realizar una mejor interpretación del pensamiento de Amartya Sen, entre ellos tenemos, los funcionamientos y a las capacidades, que están estrechamente correlacionados con las habilitaciones y la libertad. Establecer las diferencias y sus significados nos acercara aún más a una interpretación teórica adecuada.

Para poder tener claro en que consiste los funcionamientos, se debe entender que estos son posibles a través de las habilitaciones; estas consisten en los recursos respecto a una condición de habilitación, es decir, la capacidad de poner a su disposición determinados recursos para su uso o consumo, como ejemplo tenemos que una persona puede estar habilitada respecto con cierta cantidad de alimentos porque dispone, ya sea de cierta cantidad de dinero, porque recibe un subsidio o porque el estrecho parentesco con el propietario de los alimentos le faculta para exigirlos, las habilitaciones nos permiten saber con cuanto recurso cuenta una persona para hacer frente a una necesidad o problema, ahora bien los funcionamientos son las cosas que el sujeto hace o la situación en que se encuentra gracias a sus habilitaciones y al uso que puede hacer de ellas (R. Cejudo 2007, p.12, 13).

Para entender mejor la idea, se cita en R. Cejudo (2007) ejemplo más conocido y usado por Amartya Sen (A, Sen 1982, p. 30: 1984 p. 334: 1985 p.10) que es el de montar en bicicleta. Lo primero que hay que anotar es que dicho objeto tiene ciertas propiedades, como la de ser un medio de transporte y supongamos que es la única propiedad relevante, por supuesto esto

significa que su característica de transportarnos de un lugar a otro está dada de manera determinada independientemente del uso que se haga de ella, pero ahora, es importante subrayar que los efectos por el uso del bien mencionado pueden ser muy variados, pues para algunos montar en bicicleta es una diversión, para otros puede ser un esfuerzo que forma parte del deporte, o una herramienta de trabajo que supone una incomodidad, pero otro aspecto a tener en cuenta y que se refiere a los funcionamientos, es que no toda persona que posea una bicicleta podrá transportarse con ella, quizás por la salud, la edad, condición física o el no saber montar, por lo tanto la idea es precisamente detenernos en este aspecto, y es mirar de que es capaz de hacer la persona con la bicicleta, es decir, identificar su funcionamiento, pues no tiene sentido encontrar bienestar solo mirando la posesión, porque una persona puede estar paralítica y tener una bicicleta, pero su funcionamiento es nulo, porque no se sirve si esta realiza alguna acción con dicho objeto.

Lo que nos quiere decir el ejemplo anterior es que los funcionamientos son constitutivos del estado de una persona y la evaluación de su bienestar consiste en la valoración de estos elementos constitutivos. Lo que se debe de tener en cuenta para evaluar el bienestar no es lo que una persona `posee, como como lo son los bienes de consumo y la adquisición de las propiedades de estos bienes, sino lo que consigue realizar con lo que tiene.

Ahora una vez expuesto el termino anterior, se puede decir que el conjunto de funcionamientos refleja la capacidad con que cuenta una persona para alcanzar aquello que valora. Una capacidad, en otras palabras, no es más que las diversas combinaciones de funcionamientos que se pueden conseguir, como es la habilidad para estar bien nutrido, tener buena salud y la posibilidad de escapar de la mortalidad evitable y prematura. A partir de las capacidades se puede evaluar las condiciones sociales, políticas y económicas que viven las personas. Y por último, la capacidad refleja la libertad con que cuenta una persona para llevar un tipo de vida u otra.

Así, el conjunto de capacidades es un tipo de libertad: la libertad para lograr diferentes estilos de vida. Para Sen, las capacidades son una forma de concebir la libertad pero de manera “positiva”, porque las capacidades expresan la libertad o las oportunidades reales con que cuenta una persona para llevar el tipo de vida que considera valiosa, permitiendo la autodeterminación, la libertad tiene una atención especial en el autor, pues esta es determinante del orden social.

Resumiendo en este orden, podemos ver la clara relación entre cada concepto, pues cada uno posibilita el logro y condiciones para que las personas puedan vivir de la manera que consideran adecuada y que corresponde con sus valoraciones, las habilitaciones ayudan concretar los funcionamientos, el conjunto de determinados funcionamientos permite valorar las capacidades, y en este mismo sentido, cuando una persona cuenta con las oportunidades y habilidades para elegir el tipo de vida que quiere a través de su capacidad, esta goza de la libertad, entendiendo en Sen (1999), que “el desarrollo puede verse como un proceso de expansión de las libertades reales de las personas”. (R. Cejudo, 2007, p.18)

Pero ahora bien, ya que se ha expuesto de manera resumida los principales aspectos de la teoría de las capacidades de Amartya Sen, es hora de comprender sus aportes a la educación y como esta nos permite tener una visión distinta de su papel en la sociedad al que ya habíamos mencionado con el enfoque del capital humano. Su óptica se distingue al no concebir el desarrollo como un medio para el crecimiento económico, la industrialización u otro objetivo, sino que este desarrollo es un fin en sí mismo, que se logra con la ampliación de las libertades por medio de la capacidad con que cuenta para elegir el tipo de vida que valora y la educación sirve para aumentar las capacidades, la idea central en este aspecto es que la educación no se usa con el fin de aumentar la productividad y posibilidades de contratación, sino en contribuir para la adquisición de funcionamientos y capacidades.

Aunque el enfoque no quita que se pueda ser más productivo y generar crecimiento económico debido a los funcionamientos que las personas adquieren, por supuesto la idea es no centrarse simplemente en ello, pues la concepción de Sen no debe entenderse como opuesta al enfoque del capital humano, sino como una ampliación de este, es así como Sen en su propuesta desplaza el interés de la producción para centrarse en la libertad que las personas tienen para llevar una vida buena, lo que permite reconocer el valor intrínseco de la educación en el enfoque de las capacidades, dando a entender que la educación no sólo cuenta con valor instrumental, sino también tiene importancia intrínseca por su relación causal con la libertad y la capacidad.

Otro de los grandes rasgos que caracteriza al enfoque de las capacidades propuesto por Amartya, es que permiten evaluar la calidad de la educación por su contribución a lo que el sujeto realmente logra y al no estar estrictamente ligada a la productividad en términos

económicos, se amplía sus alcances. Para comprenderlo, se cita a S. London y M. Formichella (2006) quienes afirman que en Sen, la educación es una capacidad esencial porque cuando una persona es analfabeta tiene dificultad para entender y exigir sus derechos, pues su capacidad es limitada, y su falencia educacional puede liderar otra clase de privaciones. Pues si no se cuenta con la habilidad de leer, observar y demandar, no saben por ende cómo hacerlo, y de esta manera es lógico que los analfabetos no tengan voz en política para hacer sus demandas. Y esto aplica por supuesto para demás ámbitos de la vida en los que la educación brinda oportunidades por los conocimientos básicos que ayudan a tener una mayor participación en la sociedad, dándonos a entender que la educación no solo está para generar más productividad sino que también está dirigida a promover una vida más plena, participativa que capacite a las personas para lograr bienestar.

En Colombia estas ideas no son ajenas, pues se han establecido compromisos con los organismos promotores de las ideas Senianas, como lo son el PNUD y la UNESCO, por una parte, con el esfuerzo por cumplir los objetivos del milenio, y por otra, en el cumplimiento de los objetivos del programa Educación Para Todo (EPT). La educación juega un papel central en ambos programas, pues para lograr los objetivos de desarrollo sostenible, como la reducción de la pobreza extrema, reducir las desigualdades, o brindar trabajos decentes y crecimiento económico, solo por mencionar algunos, no es posible sin el factor educación, y los aportes de la UNESCO radica en lograr que la educación si sea un elemento de no solo mejorar la productividad, sino también estimular la movilidad social, la participación activa en la sociedad, lo que solo es posible con educación de calidad y enfocada para la vida.

La política de calidad educativa basada en las conferencias de la UNESCO busca que todos los estudiantes, sin tener en cuenta su origen social, económico o cultural, tengan la misma oportunidad de adquirir conocimientos y desarrollar las capacidades, habilidades y valores necesarios que les permitan vivir, convivir, ser productivos en las condiciones del mundo actual y seguir aprendiendo durante toda su vida (Informe de revisión nacional de educación para todos, 2014, p.72).

Sin duda alguna, estas visiones significan una revolución en el sistema educativo, pero que no ha tenido la suficiente fuerza ni transformación debido a errores como el de centrarse predominantemente en aspecto de la cobertura, descuidando la calidad, el no brindar las condiciones necesarias para retención de los estudiantes, el error de no atender a las

necesidades de la educación como un todo integrado, es lo que origina que el país solo ofrezca resultados a media. Cosa que no concuerda con el enfoque, pues la educación vista desde las capacidades humanas, no trata solo de número de alumnos matriculados, sino que las personas, como receptoras de este servicio necesitan habilitaciones para poder recibirlo, necesitan adquirir funcionamientos a través de este servicio, que les permita no solo ingresar al mercado laboral, sino también participar en lo social y lo político, consolidándose así la educación como una generadora efectiva de capacidades, brindando así los ciudadanos la posibilidad de tener libertad de elegir la vida que considere buena, y para lograrlo la educación debe ser atendida como un sistema en el que cada aspecto es importante suplirlo.

4.3. Marco legal

En Colombia la educación es un derecho constitucional y de carácter fundamental, pues este a su vez, constituye un instrumento que posibilita en gran medida, consolidar otros derechos como el derecho al trabajo, a la salud, a una vida digna, etc. El propósito en este apartado no es el de expresar todos los alcances del derecho a la educación, sino proporcionar las bases sobre las cuales se conocen los medios por los cuales las instituciones construyen y determinan el alcance y naturaleza de la participación política. Para lograrlo, se citan las principales leyes que más están involucradas con la calidad educativa, el cual corresponde como tema principal de este estudio. Para ello se tendrá en cuenta las leyes proclamadas en la Constitución Política de 1991, la Ley General De Educación y las normas que tengan relación directa con el examen de estado de la educación media ICFES.

Dentro de **las leyes constitucionales** que defienden y proclaman la función y naturaleza de la educación en Colombia, encontramos lo siguiente:

En el **Artículo 67** de la carta magna colombiana, expresa que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

También está dentro de las contemplaciones, en la constitución, no solo la educación obligatoria a determinada edad, sino también la promoción de la continuidad en el sistema educativo, es decir, promover el acceso a la educación técnica, tecnológica y profesional.

Lo anterior se confirma en el **artículo 70**, del ordenamiento constitucional que dicta lo siguiente: El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación. (Constitución política de Colombia **1991**)

Se pone de relieve algunas disposiciones de la **Ley 115 de 1994 (Ley General De Educación)** que nos resultaran útil y de aporte a un mayor conocimiento del tema en

investigación. Pues podemos precisar aspectos que van desde una clasificación en el proceso educativo, hasta la implementación de medidas para garantizar la calidad educativa. En concordancia con la constitución política, los siguientes artículos de dicha ley exponen lo siguiente:

El **Artículo 27º**. Describe la Duración y la finalidad de la educación media, por lo que reza lo siguiente:

La educación media constituye la culminación, consolidación y avance en el logro de los niveles anteriores y comprende dos grados, el décimo (10º) y el undécimo (11º). Tiene como fin la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo. (**Ley 115 de 1994; P**)

Algo resaltable en este apartado, es que se enfatiza mucho sobre el interés de la continuidad de los estudiantes, pues justo en estos niveles educativo comprendidos en el artículo 27, de la presente ley, se posibilita no solo el ingreso a la educación técnica, tecnológica y profesional, sino que también determina en gran medida el ingreso a la vida laboral formal.

El **Artículo 28º**. Es una reafirmación de lo que implica superar el nivel educativo, expresa el carácter de la educación media y designa legitimidad para el acceso a la educación superior, por lo cual sentencia de que:

La educación media tendrá el carácter de académica o técnica. A su término se obtiene el título de bachiller que habilita al educando para ingresar a la educación superior en cualquiera de sus niveles y carreras. (**Ley 115 de 1994; P.**)

Dentro de las disposiciones que también contempla la ley 115, expresa de manera clara la preocupación del estado por la calidad educativa, la entidad encargada de realizar dicha evaluación y algunas de sus finalidades. Del capítulo III en la presente ley también se expone lo siguiente:

En el **Artículo 80**, se contempla la finalidad de la evaluación de la educación colombiana, para ello plasma lo siguiente:

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo. El Sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio. Las instituciones que presenten resultados deficientes deben recibir apoyo para mejorar los procesos y la prestación del servicio. Aquellas cuyas deficiencias se deriven de factores internos que impliquen negligencia o irresponsabilidad darán lugar a sanciones por parte de la autoridad administrativa competente. **(Ley 115 de 1994; P.)**

En este mismo sentido, el Artículo 99, contempla los beneficios a aquellos alumnos que ganan Puntajes altos en los exámenes de Estado **por lo que dicta que:** a los cincuenta (50) estudiantes del último grado de educación media que anualmente obtengan los más altos puntajes en los exámenes de Estado realizados por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES, se les garantizará el ingreso a programas de educación superior en instituciones del Estado. De igual beneficio gozarán los estudiantes de último grado de educación media que ocupen los dos primeros lugares en cada uno de los departamentos, según las mismas pruebas.

Así que, teniendo en cuenta lo anterior, se comprende que el programa que se ha gestado desde el 2014, conocido como “Ser pilo paga” obedece a no solo estrategias para el fomento de la calidad educativa, sino que también es un programa de conformidad con la presente ley.

En Colombia también se ha definido una norma, por la cual se reglamenta el Examen de Estado de la Educación Media, ICFES SABER 11°. Dicha norma se contempla en el **decreto 869** del año 2010, del cual es necesario hacer referencia para ahondar más en la normatividad que rige al ICFES y conocer derechos y deberes de los involucrados en esta institución.

En el **Artículo 1°**. Se mencionan la Definición y los objetivos de las pruebas saber 11. Por lo tanto se contempla que: El Examen de Estado de la Educación Media, ICFES SABER 11°, que aplica el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) es un instrumento estandarizado para la evaluación externa, que conjuntamente con los exámenes que se aplican en los grados 5°, 9° y al finalizar el pregrado, hace parte de los instrumentos que conforman el Sistema Nacional de Evaluación.

Otra sentencia establecida en esta norma y que es importante mencionar, tiene que ver con la responsabilidad del rector, la que se encuentra estipulada en el Artículo 5° y establece lo siguiente: Es responsabilidad del rector de cada establecimiento educativo reportar, para la presentación del Examen de Estado de la Educación Media, la totalidad de los estudiantes que se encuentren matriculados y finalizando el grado undécimo y colaborar con el ICFES en los procesos de inscripción y \ aplicación de las pruebas, en los términos que éste determine. Decreto 869, Artículo 5°. Responsabilidad del rector. (2010)

En el caso de la reglamentación de la financiación y las responsabilidades , se establece la **ley 715 del año 2001**, donde se determina las competencias de la nación en lo referente a la prestación del servicio de la educación en todos sus niveles académicos y clasificaciones territoriales, a su vez se determina las responsabilidades de las entidades territoriales y el personal directivo de las instituciones educativas. También se hace alusión la distribución de los recursos del sector educativo en su capítulo IV donde juega un papel destacado el Sistema General de Participación, el cual designa los montos en función de la cantidad alumnos atendidos y por atender.

Todo esto se puede resumir con los **artículos 5**, el cual establece las competencias de la nación en materia de la educación, el **artículo 6**, el cual trata de las competencias a nivel departamental o de entidades territoriales, el **capítulo III en su artículo 9**, de la presente ley, la cual dispone de las responsabilidades de los rectores, de las instituciones en relación con los recursos que se giran para la debida prestación de servicio educativo.

Otro referente legal y que es pertinente para enriquecer el estudio de la calidad educativa es sobre el ISCE – **Índice Sintético de Calidad Educativa** – el cual es definido por el MEN (2016) como una herramienta que permite evaluar el proceso educativo de los colegios en

puntuaciones que oscilan entre 1 y 10, con el fin de poder determinar los planes y acciones que se deberán llevar a cabo para lograr el mejoramiento y excelencia educativa se plantean los gobiernos para la nación.

Para tales fines el ISCE incluye cuatro componentes, como lo son:

- Progreso: ¿cómo ha mejorado con relación al año anterior?
- Desempeño: ¿cómo están los resultados de las Pruebas con relación al resto del país?
- Eficiencia: ¿cuántos estudiantes aprueban el año escolar?
- Ambiente escolar: ¿cómo está el ambiente en las aulas de clase?

Dicha herramienta tiene como mecanismo legal el **decreto 501 del 30 de marzo del año 2016** en el capítulo VIII en la sección dos, donde se disponen los aspectos generales del recibimiento de los estímulos para el mejoramiento de la calidad educativa.

En su **artículo 2.3.8.8.2.3.1.** se expone que El índice de Calidad se constituye en la única herramienta de medición para el otorgamiento de los Estímulos a la Calidad Educativa, y está conformado por dos índices, los cuales se consolidarán con base en los resultados que arrojen los exámenes de Estado que son administrados por el ICFES, y los Sistemas de Información del Ministerio de Educación Nacional.

También se menciona que los resultados arrojados por ente evaluador de la calidad educativa se hará a través del Icfes y serán publicados anualmente durante el primer semestre del año. Además se comprende también en su **artículo 2.3.8.8.2.4.2.** conferirle la característica al ISCE, de servir como un indicador para brindar los reconocimientos y estímulos a la calidad educativa de las diferentes entidades territoriales.

5. Metodología

5.1. Tipo de Investigación

La presente investigación es de tipo descriptiva –transversal con enfoque comparativo, porque su objeto de estudio se centra en describir los factores del contexto de las escuelas que pueda influir o explicar las diferencias establecidas en la calidad educativa de los colegios del nivel de básica secundaria de Montería, teniendo en cuenta los datos e información de fuente primaria y secundaria recopilados en el año 2016..

5.2. Población Universo.

La población objeto de estudio la componen las instituciones educativas oficiales de la básica secundaria vocacional de Montería-Córdoba, que asciende a 63, clasificadas en categorías A, B y C según boletín publicado por la Secretaría Departamental de Educación respecto a los resultados de la prueba de Estado Saber-11 realizadas por el MEN en 2016.

5.3. Unidad de análisis.

La Unidad de análisis está integrada por el conjunto de características físicas, humanas, financieras y educativas de las instituciones educativas clasificadas en las categorías A, B, C localizadas en la ciudad de Montería-Córdoba.

5.4. Tamaño y selección de la muestra.

El tamaño de la muestra es determinó mediante el método determinístico de tipo intencional, en el que las instituciones seleccionadas se hacen con criterios de inclusión que, en el presente caso, están relacionadas con la respectiva categorías de dichas instituciones, lo cual arrojó un número total de 18, clasificadas así:, 6 colegios con categoría A y los 12 restantes pertenecientes a las categorías B y C (Ver gráfica 4, adjunta)

Tabla 1. Listado de instituciones encuestadas y su clasificación.

Antonio Nariño	A
Mercedes Abrego	A
la Inmaculada	A
Normal Superior	A
Cecilia de Lleras	A
Antonia Santos	A
Villa Cielo	B
San José	B
Isabel la Católica	B
José María Córdoba	B
Juan XXIII	B
Liceo Guillermo Valencia	B
General Santander	C
Villa Margarita	C
Cristóbal Colón	C
Santa Rosa de Lima	C
Mogambo	C
Victoria Manzur	C

Fuente: elaboración propia (2018)

5.5. Técnicas de recolección de información.

A las Instituciones antes mencionadas se les aplicó una encuesta estructurada en 5 bloques de preguntas de selección múltiple y de única respuesta dirigida al personal directivo docente. Esta información se complementó con la consulta de la fuente secundaria de las Secretarías de Educación Municipal y Departamental y el MEN, entre otras.

5.5.1. Sistematización y medición de datos

Para la organización y sistematización de la información se aplicaron técnicas de consolidación apropiadas según la estadística descriptiva y el programa de Excel.

6. Capítulo I

6.1. Características y condiciones de infraestructura escolar en las Instituciones Educativas de Montería.

Durante las últimas décadas, los debates sobre calidad en la educación han originado a nivel mundial un creciente fortalecimiento en la formulación de políticas y programas que buscan precisamente crear espacios idóneos para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje en razón de que la acepción de calidad educativa comprende diversos componentes entre los cuales está el hecho de disponer de lugares adecuados que potencien el aprendizaje y la enseñanza, dado que todo trabajo o servicio necesita de ciertas condiciones para poder ofrecer de manera oportuna resultados significativos. Por tanto, la importancia de discernir en torno a la adecuación de los lugares destinados a la educación, es promovida por diversos estudios y organismos bajo las consideraciones de que se hace necesario tener en cuenta la influencia de las condiciones físicas o materiales en las que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje, para así poder comprender la calidad de la educación desde sus diversos aspectos.

El presente capítulo de resultados busca dar cuenta de los principales hallazgos de ésta investigación en lo que concierne a los aspectos de infraestructura escolar de las Instituciones Educativas objeto de estudio y la influencia que estos aspectos materiales ejercen en la calidad del proceso de aprendizaje de los estudiantes, partiendo de la premisa conferida por la evidencia empírica, la cual indica que existe una relación directa entre infraestructura escolar y rendimiento educativo, y que las inversiones en infraestructura educativa contribuyen a mejorar la calidad de la educación y por ende mejoran el desempeño de los estudiantes y los docentes a tal extremo que no puede hablarse de calidad educativa sin tener en cuenta los espacios y las condiciones en la que las personas aprenden y enseñan, ya que para organismos como el Banco de Desarrollo de América Latina (CAF), una buena infraestructura escolar dotada con espacios renovados posibilita que niños y jóvenes que viven en sitios remotos puedan estudiar y, además, presenta efectos importantes porque tiende a mejorar la asistencia e interés de los estudiantes y maestros por el aprendizaje. Por esta misma razón, las inversiones en infraestructura escolar tienen un papel fundamental para solucionar el problema del acceso de los estudiantes al sistema escolar y para mejorar su rendimiento (CAF, 2016).

El estudio “Investigación sobre el impacto de las instalaciones escolares en estudiantes y docentes” realizado en el año 2010 por 21st Century Fund en los Estados Unidos, presenta resultados significativos que definen la relación que existe entre la infraestructura escolar y las pruebas estandarizadas para medir procesos de aprendizaje en muchas regiones de los Estados Unidos de América.

Por su lado, J. Duarte et al. (2011) expresa que la infraestructura escolar ha sido tradicionalmente analizada como un factor asociado con la cobertura escolar. Sin embargo, recientemente ha aumentado el número de estudios que han encontrado asociaciones positivas entre las condiciones físicas de las escuelas y el aprendizaje de los estudiantes, especialmente el estudio realizado en la región Latinoamericana que concluyó que la disponibilidad de espacios dedicados para biblioteca, laboratorios de ciencias, salas de computación, arte y música entre otros, constituyen un factor bastante consistente y está positivamente correlacionado con los puntajes de los estudiantes, tanto en 3° y 6° grado, así como también en escuelas rurales y urbanas (p.208).

Los resultados del presente capítulo son consistentes con lo encontrado en los estudios de infraestructura escolar del BID (2016) al manifestar que estudiar en una escuela con suficientes espacios físicos de aprendizaje y con aulas dotadas de los materiales básicos está generalmente asociado con mejores aprendizajes escolares. Esto que parece una afirmación de sentido común, sorprendentemente, no se ha traducido a la realidad en un buen número de sistemas educativos de la región, donde una parte importante de los estudiantes, especialmente aquellos pertenecientes a familias pobres o de las zonas rurales, no tiene garantizado el acceso a escuelas con características básicas. El reto de los países de la región en vista de lo anterior, no solo tiene que ver con dotar de los espacios físicos suficientes a los edificios escolares, sino además con garantizar que se conviertan en espacios reales de aprendizaje donde se puedan desarrollar interacciones idóneas para generar una educación de calidad.

6.1.1. Ubicación de las instituciones educativas encuestadas.

Según datos aportados por la alcaldía de Montería en su POT (2015) el área urbana se compone de 207 barrios, de los cuales 5 se encuentran fuera del perímetro urbano, de las 18 instituciones estudiadas todas pertenecen al espacio urbano.

Tabla 2. Barrios donde están ubicadas las instituciones encuestadas.

Antonio Nariño	Los Laureles
Mercedes Abrego	Pastrana Borrero
La inmaculada	Centro
Normal Superior	Juan XXIII
Cecilia de Lleras	La Granja
Antonia santos	La Granja
villa cielo	Villa Cielo
San José	San José
Isabel la Católica	Colón
José María Córdoba	San José
juan XXIII	Juan XXIII
Liceo Guillermo Valencia	Santander
General Santander	La Granja
Villa Margarita	Villa Margarita
Cristóbal Colón	P 5
Santa Rosa de Lima	La Julia
Mogambo	Mogambo
Victoria Manzur	Cantaclaro

Fuente: elaboración propia (2018)

Teniendo en cuenta los datos expuestos en la **tabla 2**, de esos 202 barrios del perímetro netamente urbano que componen el municipio de Montería, 14 de ellos fueron los territorios donde se encuestó las diferentes instituciones educativas. Una de las características a resaltar es que en promedio a nivel municipal son tres barrios por cada institución educativa. Del total encuestado solo hay dos instituciones ubicadas en comunas, una clasificada en A (Mercedes Abrego), de la comuna 3 y una clasificada en B (San José) que se ubica en la comuna 6.

6.1.2. Tamaño de las aulas de clase y sus condiciones para la enseñanza.

En Colombia, la modernización y mejoramiento de los espacios educativos es una medida que se contempla en las estrategias para el mejoramiento de la calidad educativa identificándose reiteradamente en las estrategias de la EPT y es un tema que ha estado presente en las agendas educativas de los últimos Gobiernos.

Ahora bien, si se tiene en cuenta lo expuesto en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2014 - 2018: Todos por un nuevo país, se puede percibir que la infraestructura escolar, junto con las características de la escuelas se constituyen en un aspecto fundamental que posibilita la implementación de proyectos tan importantes como el de la Jornada Única, una de las principales estrategias para mejorar las condiciones de calidad del Sistema educativo colombiano.

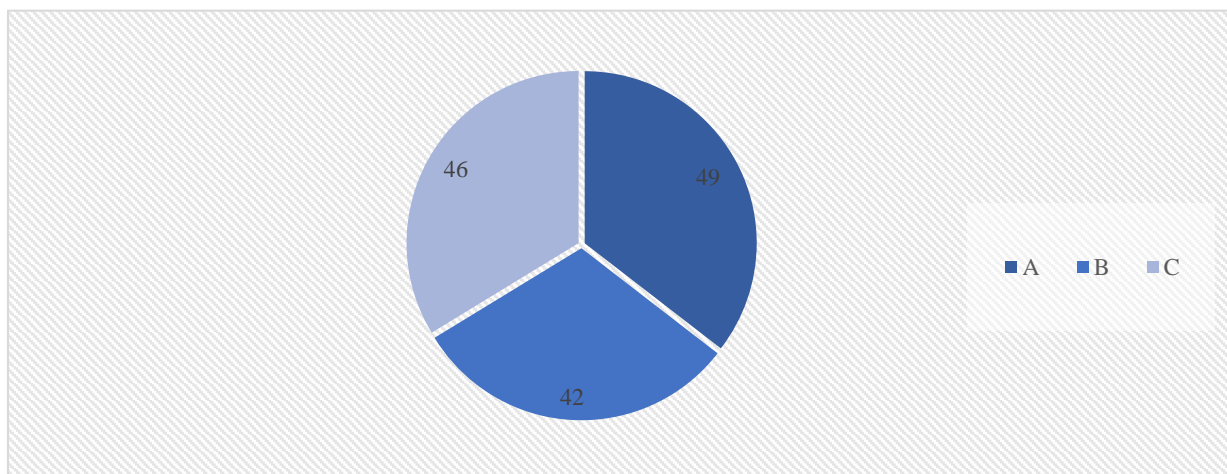
En este orden de ideas, el PND 2014-2018 contempla el diseño y puesta en marcha del Plan Nacional de Infraestructura Educativa (PNIE); en este último, el MEN (2016) menciona que en dicho programa se establece como meta la construcción de las 51.134 aulas necesarias para implementar la jornada única en el 100% del territorio nacional para el año 2030, así como alcanzar por lo menos el 60% de esta meta en 2018.

La implementación de la jornada única es un cambio que el país necesita, pero para ello se deben realizar una serie de cambios en los currículos, en los ajustes de alimentación y transporte, como también una mejora de la infraestructura escolar. Así, para el logro de esta meta se contemplan cuatro fases, donde la tercera es exclusivamente dedicada a la gestión, programación y financiación de la misma porque hablar de calidad es involucrar este aspecto que se concibe como un eje trascendental en el proceso educativo.

El primer aspecto por analizar en cuanto a la infraestructura de las 18 instituciones educativas estudiadas, es el tamaño de las aulas, pues existen regulaciones y normas como la Norma ETC4595 (1999) destinadas a dar los lineamientos para la planeación y el diseño de instalaciones y ambientes escolares, así como determinar la cantidad de alumnos por área, entre otros aportes significativos. Estos avances normativos en común buscan garantizar espacios adecuados para todos los estudiantes, no se puede dejar de lado que la discusión sobre calidad educativa se traslade a otras temáticas, pero este es un aspecto que también demanda

atención y cuidado a la hora de abordarlo dado que actúa como eje complementario en la correlación de los otros componentes.

Ilustración 4 *Tamaño promedio en M² de las aulas que atienden estudiantes de grado 11 en las I.E. estudiadas*



Fuente: Elaborado a partir de resultados de la presente Investigación (2018)

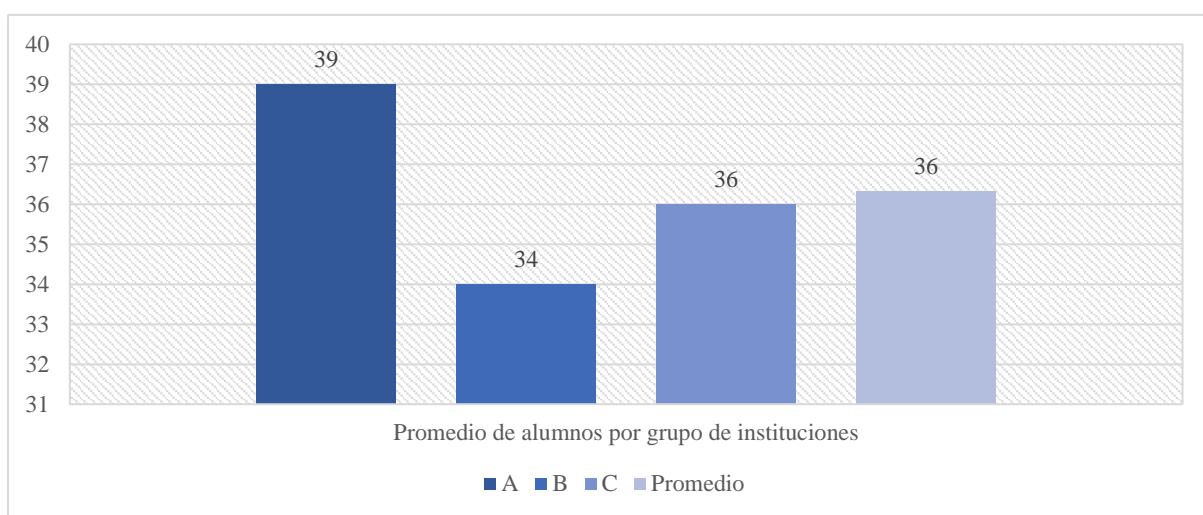
El **gráfico 1**, ilustra el tamaño promedio que poseen las aulas de las Instituciones Educativas con clasificación A, B y C según los resultados de las Pruebas SABER-11° de la ciudad de Montería durante el año 2016. Las instituciones educativas con tipología A, en promedio reportan aulas con tamaños aproximados de 49M², lo que refleja un tamaño representativamente mayor si se compara con el de las instituciones clasificadas en B (42m²) y C (46m²).

Lo anterior permite indicar que las instituciones clasificadas en A, cuentan con un aula más grande y por lo tanto tienen mayor capacidad para albergar alumnos o realizar una distribución más adecuada que favorezca el aprendizaje de sus estudiantes, pero cuando analizamos la relación de las instituciones clasificadas en B y C, se puede observar una dicotomía en el cumplimiento de la premisa empírica “a mayor área o espacio, mejor serán los resultados académicos”, pues a pesar de que las instituciones en C tienen aulas más espaciosas, sus resultados son inferiores respecto a los de B, es decir, que no se podría asegurar que el tamaño del aula es siempre directamente proporcional a los resultados académicos obtenidos, por lo que es necesario cuestionarse qué otros aspectos de la estructura física o el contexto

social de las instituciones en C, están influyendo en los resultados que obtienen en dicho examen de Estado.

Si bien, estos primeros resultados por sí solos no revelan los alcances de este hallazgo, se convierten en un referente valioso al momento de establecer las diferencias significativas entre una tipología y otra; por tanto, se considera que es un dato que no se debe ignorar teniendo en cuenta la relación de este con el número de estudiantes atendidos por aula que se muestra en la gráfica 6.

Ilustración 5. Promedio de alumnos atendidos en aulas de clase en 11°.



Fuente: Elaborado a partir de resultados de la presente Investigación (2018).

Según los datos de la **gráfica 6**, en las instituciones educativas clasificados en A, tienden a tener mayor número de estudiantes por aula con relación a las clasificados en B y C, superando la cifra en 5 al primero y en 4 al segundo. Pese a que estas cifras parecen pequeñas, hablando en promedios cobran resultados significativos debido a que se está haciendo mención a 3 grupos de colegios divididos en 6, por lo que son cifras que se multiplican por la cantidad de aulas dando como resultado 30 alumnos para B y 24 para C. cifras que son suficientes para merecer una atención en una aula adicional.

Ahora, teniendo en cuenta las Normas Técnicas Colombianas NTC 4595 y 5496 del año 2006, donde se establece que los colegios con alrededor de 41 m² deben de albergar al

menos 25 estudiantes revela que en las distintas instituciones de la ciudad de Montería, sin importar su tipología, no se cumple a totalidad estas instrucciones.

Para mayor claridad la **Tabla 3** presenta los grupos de instituciones educativas con los datos obtenidos en cada uno comparados con lo planteado por la Norma ETC4595

Tabla 3. Medidas del conjunto de aulas con respecto a la Normas ETC4595.

Grupos de instituciones	No. De estudiantes	Cifra restante	M² de aulas	Cifra idónea en M² según número de estudiantes	Cifra faltante
A	39	14	48,8	64	15,2
B	34	9	42,4	56	13,6
C	35	10	46,4	57	10,6

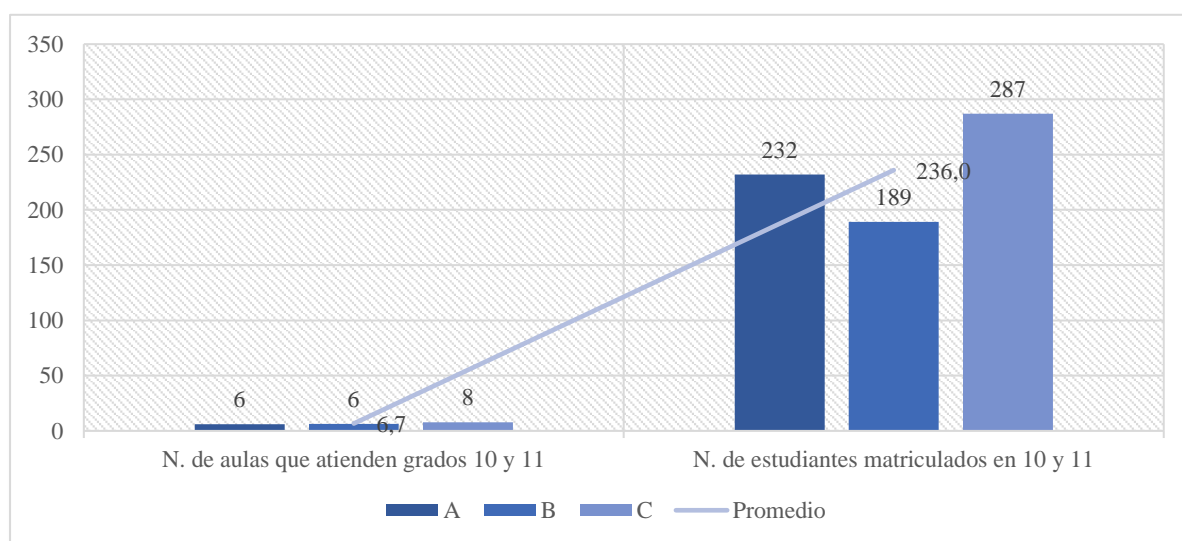
Fuente: Elaborado a partir de resultados de la presente Investigación (2018)

Si se toma en cuenta los 1,65m² establecido como mínimo que se debe tener por estudiante, se puede determinar que las instituciones con tipología A deberían tener aproximadamente 64 m², las clasificadas en B unos 56m² y por último las instituciones C deben contar con aulas con un área de 57 m².

Es decir, las instituciones que conformaron la muestra no cumplen con los estándares establecidos por la Norma colombiana y aparte de ello, quien presenta resultados menos favorable de la relación aula-estudiante son los clasificados en A, con 15, 2 m² faltantes en el área de las aulas, seguido de las instituciones B con 13,6 y con el resultado más favorable de esta relación, las aulas de las instituciones educativas C en 10,6.

Un estudio realizado en la Universidad Rafael Landívar en autoría de Victoria L. (2013) concluye que el desempeño de los docentes se ve condicionado por la sobrepoblación estudiantil. Es decir, debido a la alta cantidad inadecuada de estudiantes que elevan las dificultades para el buen desarrollo de las clases, a causa de la falta de concentración por parte del estudiante, la confusión en relación a los contenidos y un bajo rendimiento académico. Pese a que los docentes hacen intentos por hacer el mejor esfuerzo para realizar un trabajo de calidad, la cantidad de estudiantes con los que tiene que trabajar condiciona su desempeño en el aula. La superpoblación de alumnos en las aulas de clase es una condición que representa una reducción en la calidad de los procesos educativos.

Ilustración 6. Promedio de estudiantes en grados 10 y 11 con respecto el número de aulas que los atiende



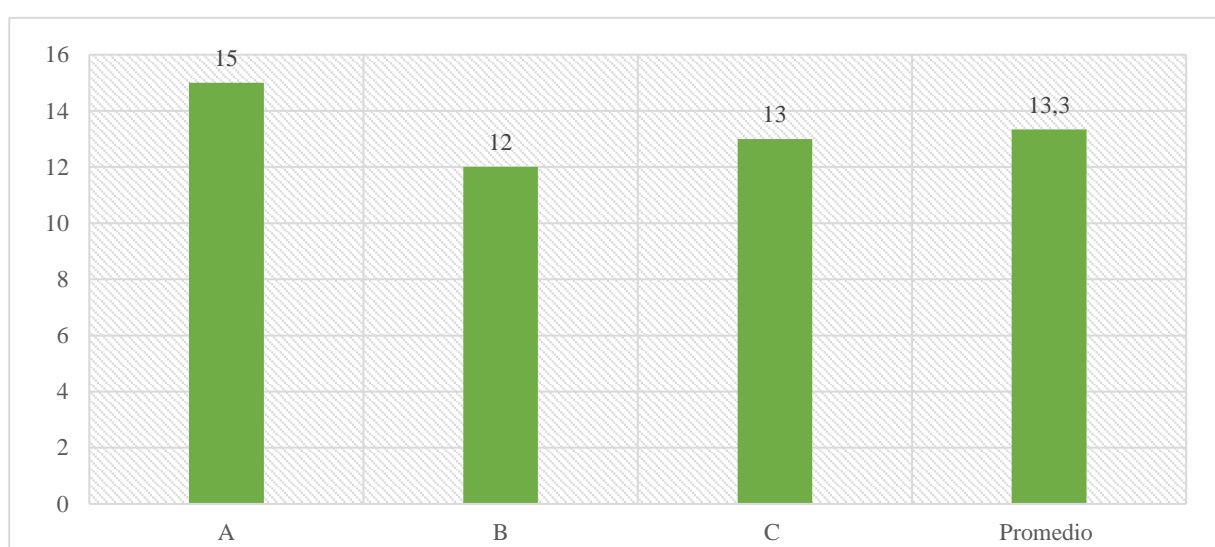
Fuente: Elaborado a partir de resultados de la presente Investigación (2018)

El gráfico 7, muestra la relación entre estudiantes y la cantidad de aulas disponibles para ofrecer el servicio de educación en la media vocacional. Los datos revelan que las instituciones educativas con peor calificación son los que más cuentan con aulas, pero así mismo tienen mayor número de alumno, por el contrario, las instituciones A que obtienen mejores resultados en las pruebas de calidad, y las instituciones B, tienen menor cantidad de aulas, pero algo importante de anotar es que las clasificadas en A tienen mayor número de estudiantes que los clasificados en B, tanto así que la diferencia con los C, es solo de 55

estudiantes; por lo tanto se puede afirmar que las instituciones educativas B están mejor planteados con la relación aula-estudiante.

Otro aspecto a resaltar de este estudio que busca conocer las características de las instituciones oficiales de la ciudad de Montería, y que puede demarcar una diferencia significativa es el número de profesores que atienden a los estudiantes de los grados 10 y 11, tal como se evidencia en la gráfica 8.

Ilustración 7. Numero promedio de profesores que atienden en básica media.



Fuente: Elaborado a partir de resultados de la presente Investigación (2018)

El gráfico 8, muestra que las instituciones educativas con tipología A, cuentan con mayor número de docentes dedicados a atender a los estudiantes en los grado 10 y 11; contándose en total unos 15 maestros, es decir, 3 docentes más que las instituciones B y con 2 más que los el grupo de C. Por el contrario, las instituciones B cuentan con un resultado por debajo del promedio municipal, lo que podría entenderse como el peor resultado, pero si se mira las proporciones de los demás aspectos antes mencionados se puede llegar a concluir otro tipo de resultado.

Lo primero que hay que tener en cuenta es que las características a analizar se deben hacer desde una perspectiva relacional, porque los aspectos mencionados no pueden ser vistos de manera aislada, pues de hacerlo, no se logrará comprender que es lo que realmente indican

los diferentes resultados. Ahora para hacer más claro a lo que se pretende llegar, es necesario analizar la tabla 4.

Tabla 4 Resumen de datos de la infraestructura

Colegios	A	B	C
Tamaño De Aulas	49	42	46
Alumnos Por Aula	39	34	35
Número De Aulas	6	6	8
Número De Docentes	15	12	13

Fuente: Elaborado a partir de resultados de la presente Investigación (2018)

Según las cifras obtenidas, las instituciones educativas de tipología A, a pesar de que tienen aulas con mayor área estas son a su vez las que más alumnos tienen al interior. Las instituciones clasificadas en B, tienden mucho a mantener números bajos con relación a los otros grupos, pues sus áreas son menores a la de las clasificadas en A y C, pero a la vez estas poseen menor cantidad de alumnos, comparado con los dos grupos restantes. En el caso de las instituciones C, tiene cifras intermedias en los apartados de tamaño de aulas y número de estudiantes, pero su número de aulas que atienden a los grados 10 y 11 sobre pasa a los grupos A y B.

Teniendo en cuenta lo anterior, instituciones B, tienen la misma cantidad de aula que las de A, pero estos introducen menos alumnos por salón. Entre tanto, las instituciones C tienen mayor número de aulas, en promedio 2 aulas más, pero la cantidad de alumnos allí introducidos no es alejada de los otros grupos, es decir, tiene dos aulas más que el grupo A y B, pero tiene menos alumnos que el primero y más que el segundo. Ahora bien, si se toma en consideración el mínimo que reglamenta las Normas Técnicas Colombianas NTC 4595 y NTC 4596, (2006)

de albergar al menos 25 alumnos por aula de 40 m², comprenderemos que las cifras cobran mayor valor, pues la falencia se encuentra en la cantidad de docentes disponibles por aula.

En resumen, las instituciones educativas con tipología A se diferencian de las C, debido a que tienen menos aulas pero mayor número de profesores, y en este mismo sentido, las instituciones A tienen la misma cantidad de aula que los B, pero de igual manera los primeros tienen mayor número de docente atendiendo esas aulas.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede comprender que más allá de las diferencias entre las medidas de las aulas y el número de estudiantes, lo que resalta a la vista es la cantidad adecuada de docente el cual se considera como un aspecto destacado en la calidad educativa. En un documento publicado por Global Campaign for Education (2012) se destaca el papel docente y se expone el problema del déficit de educadores a nivel mundial, donde el patrón indica que aquellos países con peores resultados en calidad educativa son los que más desproporción presenta en la relación de cantidad alumno-docente, por tanto se ratifica el impacto que tiene esta relación para la mejora de la calidad educativa y la necesidad de acabar con el déficit de maestros preparados, GCE (2012 p. 13).

A pesar de que los colegios con tipología C contaban con un mayor número de aulas y así proporcionalmente con un mayor número de alumnos, estos no cuentan de la misma proporcionalidad en el número de docente disponibles para atender a la población estudiantil, por lo cual este aspecto marca la diferencia entre los colegios B y especialmente A, que son los que encabezan el referente de calidad.

La atención especial por la inversión en infraestructura educativa que se ha impulsado en los últimos años en Colombia, es debido a que difícilmente un proceso de enseñanza y aprendizaje podrá desarrollarse en todo su potencial si no se cuenta con los espacios y materiales adecuados que lo propicien; bajo esta perspectiva la infraestructura escolar que soporta los procesos pedagógicos se convierte en un factor clave para el desarrollo de las competencias en los estudiantes.

Pero dichas potencialidades a causa de la construcción u renovación de la infraestructura escolar en pos de mejorar la calidad educativa, puede llegar a convertirse en una simple ilusión, si no se acompaña de otro tipo de inversión como el ámbito pedagógico, que

impacta de forma significativa en dichos espacios y en esto esta ineludiblemente vinculado la labor docente y su categórica importancia dentro de los procesos educativos y sus respectivos avances hacia la calidad de los sistemas educativos.

6.2. Equipamiento para el aprendizaje de las instituciones educativas de montería.

El equipamiento para el aprendizaje debe entenderse como subconjunto de infraestructura escolar que está destinada a ofrecer apoyo para recrear mejores ambientes educativos y sobre todo servir de apoyo para los procesos de enseñanza aprendizaje. Su diferenciación es que no incluye el aula de clases, sino espacios y elementos que pueden estar en algunos casos por fuera o por dentro de ella. Por supuesto esto incluye una variedad extensa de objetos y lugares, pero delimitando estos componentes a los más básico para su estudio tenemos: bibliotecas, computadores, salas o conexiones de internet para el acceso y uso de las TIC, y los espacios físicos de recreación y deporte. Estos aspectos elementos mencionados tienen por objetivo el de dar soporte a los procesos de aprendizaje, ofrecer los medios para investigación y formación continua.

6.2.1.1. La disponibilidad y condiciones de las bibliotecas escolares.

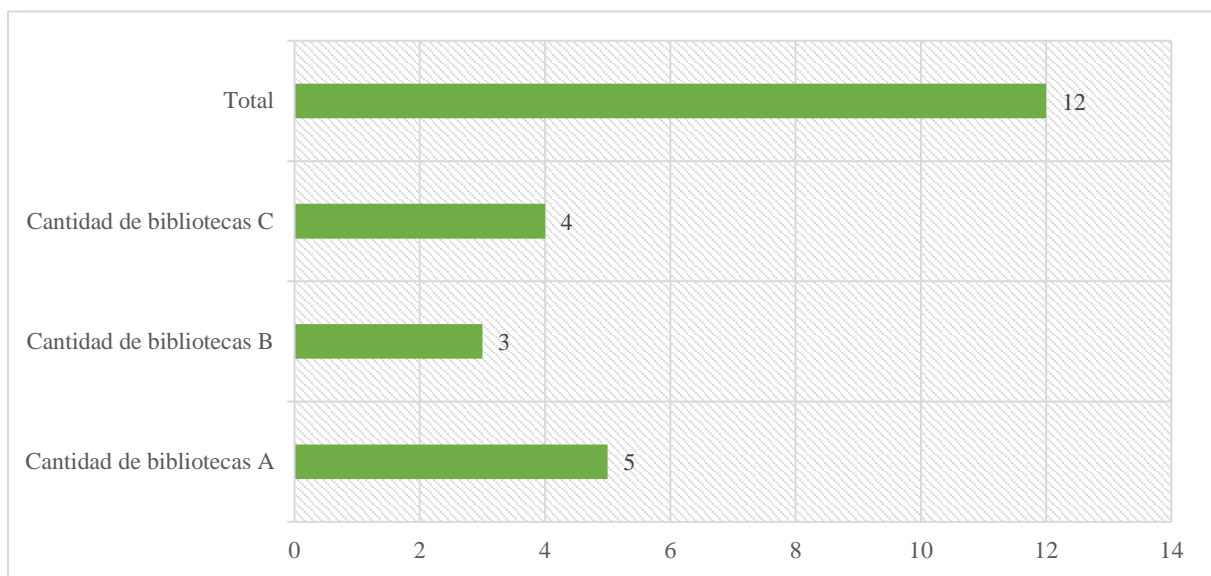
Las bibliotecas escolares son sin duda alguna un elemento que tradicionalmente se concibe como inherente a las instituciones educativas, y no es extraño mencionarlo así, debido a que dicho componente es el espacio destinado a brindar enriquecimiento de cultura, información y adquisición de habilidades, entre otras que de seguro complementan de manera invaluable la labor educativa de los docentes. Para el MEN (2016) en su Plan Nacional de Lectura escritura expresa que:

“La biblioteca escolar es una aliada trascendental para las políticas de calidad educativa, dado su papel crucial y esencial en el propósito de lograr la formación integral del ciudadano. Este, que es el objetivo central concebido desde la escuela, también lo es de la biblioteca escolar, en tanto forma parte de aquella. Su énfasis está enfocado en la transversalidad e

integración significativa del conocimiento, para fomentar y desarrollar competencias básicas, comunicativas y ciudadanas, factores clave para la calidad en la educación” (p.6)

Es por lo tanto importante observar este aspecto si se quiere estudiar la calidad educativa de las instituciones educativas de la ciudad de Montería, teniendo en cuenta no solo su disponibilidad sino también la percepción del estado de las mismas.

Ilustración 8 Disponibilidad de bibliotecas en las instituciones educativas.



Fuente: Elaborado a partir de resultados de la presente Investigación (2018)

Los datos representados en el **grafico 9**, muestra que las instituciones con menor posesión de bibliotecas escolares son las clasificadas en B, de los cuales solo cuentan con tres bibliotecas escolares. Respectivamente le sigue las instituciones C que cuenta con 4 bibliotecas y por el contrario, las A tienen el mayor número de disponibilidad de bibliotecas aunque sus resultados tampoco pueden considerarse ideales.

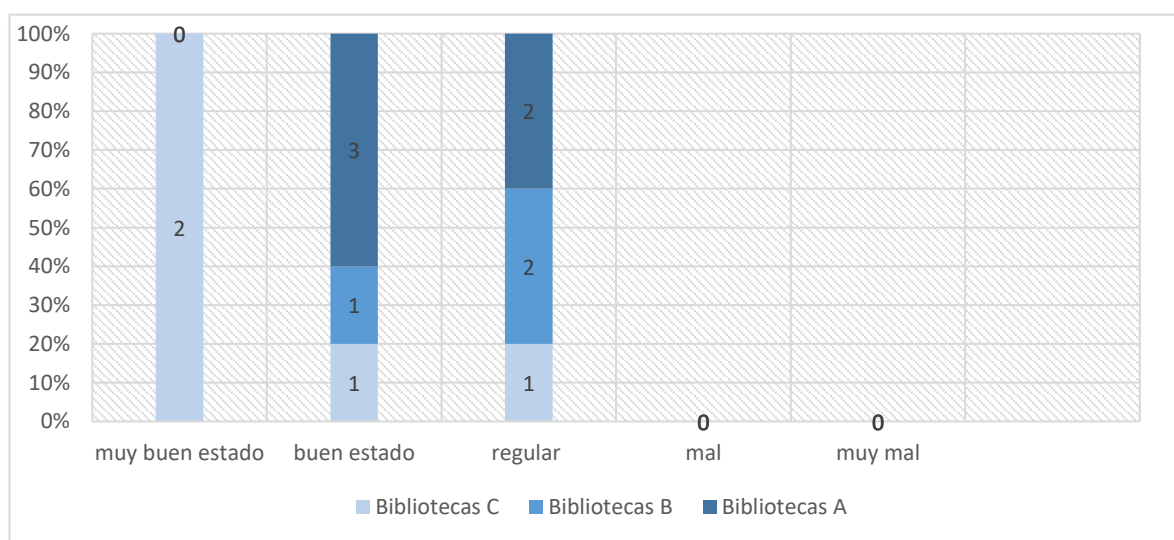
Las instituciones clasificadas en B que no cuentan con bibliotecas son Isabel la Católica, José María Córdoba y Juan XXIII, mientras que en las clasificadas en C se encuentran la institución Villa Margarita y Victoria Manzur y por último, las clasificadas en A solo reportan a la institución Mercedes Abrego lo cual es realmente un caso en particular, pues dado que no

cuenta con este equipamiento, la institución obtiene buenos resultados en las pruebas de calidad educativa.

En el programa PNLE (2016) se contempla que las bibliotecas escolares además de ser un derecho para los estudiantes, es un recurso indispensable, el cual se concibe y es reconocido en el artículo 46 de la ley 115 de 1994, y en su decreto-reglamentario 1860 del mismo año, expresa que los establecimientos educativos deberán contar con las áreas físicas y dotaciones apropiadas para el cumplimiento de las funciones administrativas y docentes. Entre estas deberán incluirse la biblioteca, de acuerdo con lo de finido en el artículo 42 del presente decreto.

Si apeláramos a la tendencia o el patrón que nos indican estos datos podríamos decir que a aquellos grupos de instituciones que poseen mayor número de bibliotecas con relación a sus instituciones obtienen mejores resultados en las pruebas saber 11, pero existe una inconsistencia para dar tal generalización en las instituciones de la ciudad de Montería, pues los colegios C, que obtienen peores resultados en las pruebas de calidad educativa obtuvieron mejores resultados en la tenencia de bibliotecas escolares que los colegios B. Así que pasemos a examinar las condiciones de dichos equipamientos educativos con el siguiente gráfico.

Ilustración 9 Estado de las bibliotecas en los colegios A, B Y C.



Fuente: Elaborado a partir de resultados de la presente Investigación (2018)

La información aportada por el **grafico 10** muestra la valoración que se tiene del estado de las bibliotecas escolares, donde las instituciones C son las que únicas que poseen 2 unidades de muy buen estado y por el contrario las instituciones A y B no poseen ninguna en esta valoración. Por otra parte las que se encuentran en buen estado, las instituciones clasificadas en A poseen un mayor número con respecto a las instituciones B y C, superándolas por dos unidades a cada una. En el caso de la valoración regular, las instituciones A y B reportan un mismo resultado con 2 unidades, mientras que las clasificadas en C solo cuentan con una dentro de esta valoración.

En síntesis, las instituciones tipo B tienen el menor número de colegios con bibliotecas escolares y a su vez presentan la peor valoración con respecto a los otros dos grupos. En cifras se puede decir que el 50 % de las instituciones B, no tienen bibliotecas escolares y que de esa cifra, el 33% está en buen estado y el 67% se encuentra en un estado regular. No hay duda de que este grupo tiene los peores resultados en este apartado, pero por el contrario las instituciones A y C tienen cifras diferenciadas entre sí, pero que complementadas terminan quedando bastante similares en cuanto al resultado valorativo pero que en cierta manera uno tiene resultados un tanto más positivos que el otro.

Para entenderlo mejor, se plantean las cifras entre estos dos grupos. Si fijamos la atención en la cantidad de instituciones que cuenta con bibliotecas escolares, las clasificadas en (A) tienen la ventaja, pero solo superando por una unidad bibliotecaria a las instituciones C. Pero en el apartado de valorización las segundas sacaron 2 unidades en bibliotecas en muy buen estado, mientras que las primeras no poseen ninguna en esta categoría. En la segunda categoría que es bibliotecas en buen estado, A tienen 2 unidades por encima de las instituciones C, es decir 3 a 1, y en las valoraciones en estado regular las clasificadas en A tienen 2, mientras que las clasificadas en C solo tienen 1.

Es decir, que la diferencia de unidades en número de bibliotecas es lo que realmente diferencia y aventaja a las instituciones A de las C, pues al final las instituciones A tienen un número importante en la clasificación de buen estado. Si las instituciones C tuviesen al menos el mismo número de bibliotecas disponibles sería muy probable que sus resultados fuesen igual o mayor a los de A, pero en este caso, la disponibilidad fue la razón de la diferencia de resultados.

Los datos antes expuestos no comparten en su totalidad los postulados realizados por Pérez G. (2015) quien habla de la vinculación entre las bibliotecas escolares con una mejora del rendimiento académico de los estudiantes, pues un análisis sobre el papel que cumplen las bibliotecas CRA en el sistema educativo chileno, habla de una mejora sustancial en la calidad educativa de los estudiantes, por lo que el papel que juegan las bibliotecas escolares es decisivo, mientras que en los colegios de la ciudad de Montería muestran una diferencia en mejora de la calidad educativa apenas perceptible.

Si se tienen en cuenta los distintos estudios y aportes sobre el papel que cumplen las bibliotecas en la calidad educativa y se le compara con los resultados obtenidos en las instituciones educativas de la ciudad de Montería, lo que destaca entonces es el déficit de bibliotecas que registran las instituciones, es decir, nótese que ningún grupo (A, B y C) tuvo 6 bibliotecas por sus 6 instituciones encuestadas, esto quizás perjudica la calidad de los resultados en cuanto a valoración y su relación con la calidad educativa, debido a la desproporción que existe entre las tenencias de este recurso entre los diferentes grupos estudiados, pero en cuanto al estudio de las condiciones los datos son relevantes y ello puede estar relacionado con la baja calidad generalizada en el municipio.

Para el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina, el Caribe, España y Portugal – CERLALC (2007) las escuelas deben de garantizar la apropiación de la cultura escrita, mediante la formación de lectores y escritores con posibilidades plenas de acceso a la información, al conocimiento y a la sabiduría. Y un medio indispensable para lograrlo son las bibliotecas, las cuales pueden ser un primer paso para ofrecer alternativas de inserción social y económica a muchos niños de escasos recursos que se encuentran excluidos de una educación de calidad.

A su vez, este organismo internacional sentencia que los países que pretenden caminar firmemente hacia el desarrollo, debe contar con bibliotecas de calidad en cada una de sus escuelas y liceos, un espacio de formación, información y recreación para todos los miembros de la comunidad educativa. (p. 24, 25).

Según el PNLE (2016) Entre 1994 y 2016, muchos directivos docentes han reconocido a su biblioteca escolar, la han convertido en el eje de su establecimiento educativo y, por ello, su fortalecimiento ha sido constante. Aunque también hay quienes han dejado su creación e

institucionalización como una acción pendiente, al considerar otras prioridades que pueden justificarse como importantes, pero que a la larga obliga plantearse la ejecución de crear los espacios de este importante recurso, pues actualmente no se puede pensar en una escuela sin biblioteca y esta no puede considerarse un aula más, sino el centro de correlación e integración curricular, que genera mayores eficiencias y resultados en los estudiantes, (p. 53, 54)

6.1.2.1. La disponibilidad y condición de los computadores en las instituciones educativas .

En un mundo en que las tecnologías repercuten en cada aspecto de nuestras vidas, no es posible concebir una educación sin contar con la presencia de esta. Teniendo en cuenta que la tecnología hace parte de nuestra cotidianeidad y que cada vez está más presente en la recreación, el trabajo y otros aspectos de la sociedad, es imposible que se hable de educación, como un proceso aislado de dicho aspecto, pues es la educación misma la base para las futuras innovaciones y aporte a los avances tecnológicos.

Uno de los elementos que más ha penetrado en las instituciones como un referente de la intromisión de la tecnología en las aulas de clase, son las computadoras, pues debido a sus grandes alcances y uso generalizado en la vida laboral, profesional y cotidiana, es sin duda un elemento indispensable como herramienta de apoyo en el proceso de aprendizaje. Pero en palabras de J. Cabero (2006) las nuevas tecnologías aplicadas a la educación tienen una incorporación desigual, generando así una brecha digital, que es motivo de la exclusión social.

Así mismo, haciendo uso de una cita de Ortega (2003) en Monsalve(S.F.) menciona que en las escuelas se debe integrar los computadores como un medio facilitador para el desarrollo de actividades que van desde los usos básicos de los programas como Word, Excel, Power Point y hasta acciones complejas de codificación y decodificación de lenguaje binario, promoviendo la interacción de una gran cantidad de materiales interactivos que promueven el desarrollo potencial del educando y propician aprendizaje significativo.(p. 55)

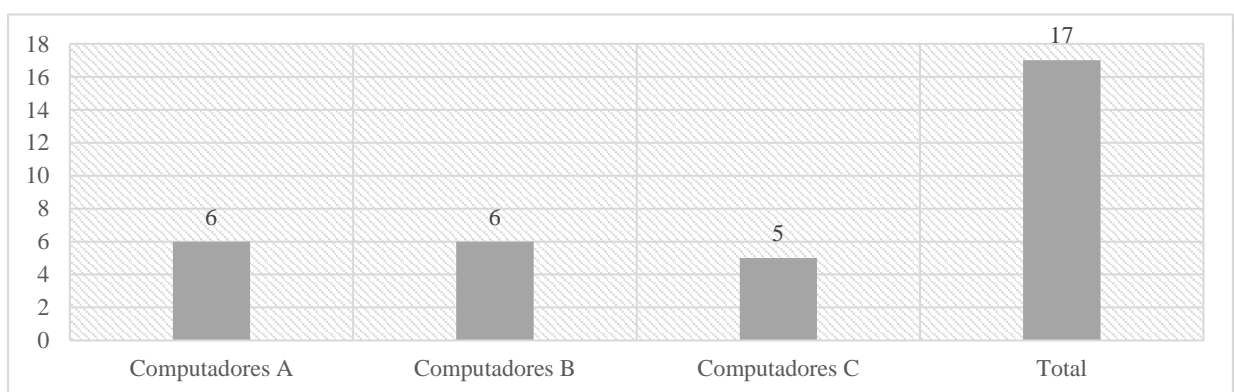
La educación y su vínculo con los medios computacionales también obedecen a aspectos pedagógicos, pues en términos de F. Martínez (2007) debemos partir de que los

procesos de enseñanza son básicamente procesos de comunicación intencionados, diseñados y realizados con un propósito. Este enfoque guarda sintonía con el papel de las nuevas tecnologías, pues dentro de sus componentes está el de comunicar a través de los canales que usan medios, como el caso de los ordenadores los cuales emplean códigos y sistemas de expresión y representación que eran utilizados anteriormente, pero que ahora pueden ser integrados conjuntamente potenciar sus cualidades comunicativas (p. 21, 22).

En Colombia en vista de lo importante que es poner las nuevas tecnologías al servicio de la educación, se establecen políticas educativas para el fomento de la calidad de los aprendizajes. Según el MEN (2004) Una de las principales herramientas para lograrlo es Colombia Aprende, un portal que hace parte del proyecto de Nuevas Tecnologías del Ministerio de Educación Nacional. Dicho portal establece que las líneas de acción del proyecto de implementación de nuevas tecnologías en la educación, se definen a partir de tres ejes: Eje de infraestructura tecnológica, Eje de contenidos de calidad y Eje de organización y procesos.

De los tres, resaltamos el primero al tratarse de la dotación de computadores a través de iniciativas como el programa Computadores para Educar – CPE -(2015), el cual busca el fortalecimiento de la calidad educativa y en la generación de nuevas oportunidades de desarrollo en las regiones a través de la dotación a las escuelas y colegios públicos con equipos de cómputo. Estos esfuerzos por parte del MEN sin duda alguna, obedecen a la importancia que se le ha conferido a el uso de tecnologías en la educación ya que su papel es visto como un aliado para promover calidad en los aprendizajes.

Ilustración 10. Disponibilidad de computadores en las instituciones educativas.



Fuente: Elaborado a partir de resultados de la presente Investigación (2018)

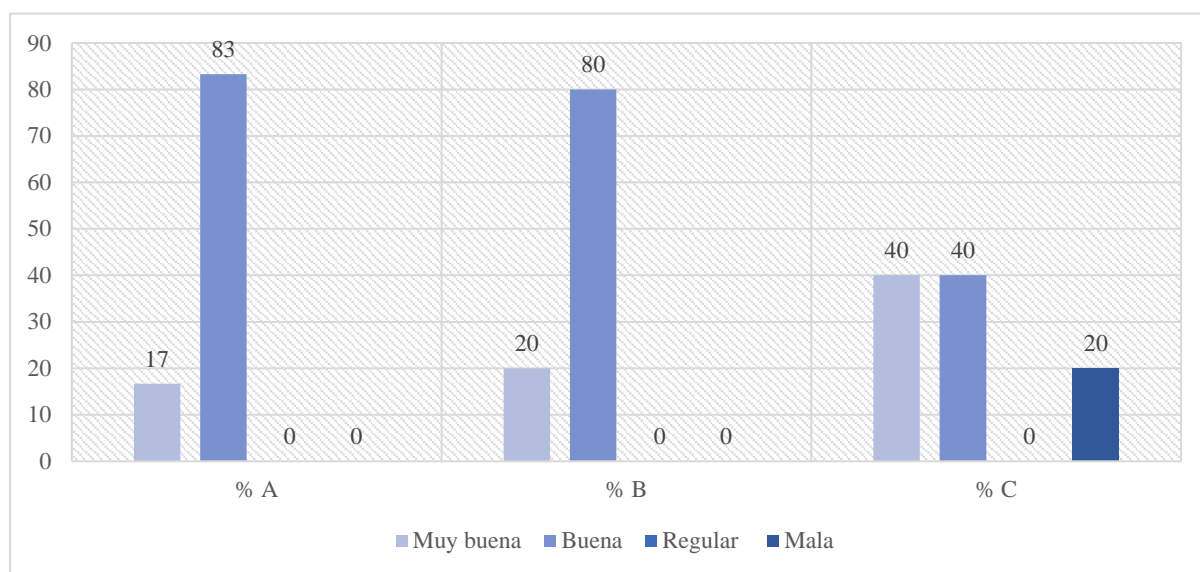
El grafico 11, muestra la totalidad de las instituciones que cuentan con los suficientes computadores para atender a los estudiantes, como primer dato tenemos que todas las instituciones clasificadas en A y B cuentan con suficiente computadores, mientras que de las 6 instituciones C encuestadas, 5 manifestaron tener dispositivos suficientes, y por el contrario la institución Villa Margarita manifestó su falencia en este aspecto.

Los hallazgos obtenidos son relativamente positivos si se visualizan desde una óptica de evaluar cómo está el municipio de disponibilidad de ordenadores para los alumnos, pues el 94% de las instituciones encuestadas manifiestan suplir esta necesidad, frente a un 6% que no la satisfacen en su totalidad, esto en primer momento, indica que Montería cuenta con una importante disponibilidad en tecnologías computacionales, resultados que dejan una primera buena impresión sobre la temática, y que le da un relativo destaque a las instituciones A y B en cuanto a la disponibilidad de esta herramienta para el aprendizaje.

En términos de cantidad se debe entender que no es suficiente para establecer una relación de calidad educativa-computadores que responda a las condiciones de este apartado, pues como lo explica el Tercer Estudio Comparativo y Explicativo – TERCE – (2016) la mera disponibilidad de ordenadores no es suficiente para evaluar el impacto que tienen las tecnologías de las comunicaciones y la información TICs en el logro de los aprendizaje de los estudiantes. Los computadores por si solos no mejoran la educación, sino que depende de otras variables como el tipo de uso, tiempo de uso y lugar de uso.

En base a lo anterior, se reitera que la disponibilidad de computadores no mejora los resultados en las evaluaciones de calidad de manera significativa, pero si permite la posibilidad de acceder al aprendizaje y reducir la brecha de desigualdad digital. Los computadores son sin duda alguna una herramienta que posibilita el acceso a la información y conocimiento y el permitir su acceso de manera oportuna es contribuir a la igualdad y equidad en el derecho a la educación.

Ilustración 11 Valoración del estado en que se encuentran los computadores de las instituciones educativas de Montería.



Fuente: Elaborado a partir de resultados de la presente Investigación (2018)

Los resultados obtenidos en la **gráfica 12** hacen alusión a las condiciones en la que se encuentran los computadores que están al servicio de los estudiantes en las distintas instituciones educativas. El grupo de instituciones clasificadas en A, obtuvieron resultados notoriamente positivos ubicando el 17% de sus computadores en condición de muy buen estado y con el 83% restante en condiciones de buen estado. Por otra parte, las instituciones educativas B también presentan resultados favorables ubicando el 20% de sus computadores como en muy buenas condiciones y con el 80% en buen estado. En el caso del grupo clasificado en C, tienen el 40% de sus computadores en muy buenas condiciones, otro 40% en buenas y un 20% en de sus computadores valorados en malas condiciones.

En la valoración de las condiciones tenemos que las instituciones A tienen el mejor resultado de las otras tres evaluadas, pues aunque B tiene una valoración relativamente mejor, pues una de sus instituciones (San José) no expresó valoración alguna por el estado de sus computadores, por lo que las instituciones A tienen un 16% más de valor en las representación de los valores porcentuales. Al comparar las instituciones B con las C, tenemos que los resultados para el primero son más satisfactorios, pues aparte de tener todos sus computadores en condiciones de muy buen y buen estado, tiene un número por encima de disponibilidad de

computadores (véase la gráfica 7), frente a un los resultados de C, que a pesar de distribuirse en un 40 % de muy buen estado, otro 40% en buen estado, su promedio baja considerablemente al obtener un 20% en computadores en malas condiciones. Estas cifras podrían acercarse a las de las obtenidas en los computadores B si tan solo el número de disponibilidad de computadores fuese proporcional.

Por lo tanto tenemos que las instituciones A tienen el mejor resultado en este apartado al tener disponibilidad en todas sus aulas y valoración de condiciones bastante positivas , seguido de las instituciones clasificados en B que tienen una disponibilidad en todo su conjunto, pero que su valoración es menor con relación al primero. Y en el caso de las instituciones educativas C, estos no tienen disponibilidad en todas sus aulas y su valoración con relación a esa disponibilidad reduce su valor porcentual, a parte que es el único grupo en tener computadores en mal estado en una de sus instituciones.

Hay estudios que refuerzan la idea de que los computadores pueden ser un elemento importante para generar una mejora en la educación, tal como lo manifiesta A. Kachinovsky (2013) quien realiza una evaluación a los efectos del Proyecto de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (CEIBAL) en la inclusión social de los niños al sistema educativo. Dicho programa trata de una política pública que el gobierno uruguayo comenzó a implantar en el Año 2007 y cuyo postulado es el de “una computadora por niño”, programa que fue evaluado y se obtuvieron resultados positivos en la reducción de la desigualdad en la brecha digital, también hubo aportes en el impacto que este tuvo en el desempeño escolar al reflejar mejores resultados en las áreas de matemáticas y lectura en las pruebas SERCE del año 2009. Y por último, el programa impacto beneficio más que todo a los hogares que estaban más excluidos del acceso a estos servicios.

Algo similar se ha realizado en Colombia, aunque no ha alcanzado la misma cobertura del proyecto político antes mencionado. El programa CPE fue evaluado por el MEN (2016) con la finalidad de medir los impactos y la sostenibilidad que estos tienen sobre la calidad de la educación de las distintas instituciones que fueron beneficiadas con el proyecto. De los resultados del estudio se pudo concluir que los estudiantes que han estudiado en colegios donde se implementó el CPE tienen menores tasas de deserción o retención en - 4,3%, mayores resultados en las pruebas SABER 11 con un 0.25 de desviaciones estándar y mayor probabilidad de acceso a la educación superior con un 7,5 puntos porcentuales por encima de

quienes no fueron sometidos al CPE (p. 16). Por lo que sin duda alguna sus impactos son calificados por el MEN como positivos para la calidad educativa.

6.1.2.2. Salas o conexiones de internet para uso y acceso a las TICs.

Las TIC en la educación es un recurso que con ayuda de la pedagogía tienen como propósito el de facilitar y hacer asequible el conocimiento. También el de posibilitar que los estudiantes puedan aprender desde la práctica, que se creen nuevos canales de comunicación y participación y se fortalezcan las distintas competencias necesarias para afrontar la vida profesional, laboral y ciudadana. En Colombia y el mundo el papel que desarrollan las TICs en la educación no solo se mantiene en constante estudio, sino que también están presente en las políticas educativas con especial atención de aquellos países que se acogieron al programa de EPT nacidos de las distintas conferencias internacionales de educación promovidas por la UNESCO, la importancia que presta los distintos organismos y naciones es porque existe la necesidad de adaptar la educación a las demandas actuales de las sociedad y que los procesos educativos estén contextualizados con lo que sucede en el presente siglo.

Y no es para menos, pues según la UNESCO (2013) las TICs no son sólo herramientas simples, sino que constituyen un entramado complejo de nuevas conversaciones, estéticas, narrativas, vínculos relacionales, modalidades de construir identidades y perspectivas sobre el mundo. Y esto ocasiona que cuando una persona queda excluida del acceso y uso de las TICs, se pierde formas de ser y estar en el mundo, por tal motivo es indispensable saber utilizar tecnologías que los estudiantes se apropien de los usos y así puedan participar activamente en la sociedad e insertarse en el mercado laboral (p. 16)

A pesar de que las TICs cuentan con un conjunto extenso de herramientas que permiten el acceso, la producción, y la comunicación del conocimiento a partir diferentes códigos (texto, imagen, sonido...). Los componentes o herramientas tecnológicas más representativas de las nuevas tecnologías y que se encuentran más asociadas al aula de clase, es sin duda el ordenador y más específicamente el Internet, el cual supone un salto cualitativo de gran impacto, que directa o indirectamente ha cambiado y redefinido los modos de conocer y relacionarse de las personas.

En palabras de N. Selwyn (2014) internet siempre ha sido una herramienta intrínsecamente educativa. De hecho, muchos afirmarían que las características principales de internet coinciden en gran medida con los intereses centrales de la educación. Por ejemplo, tanto internet como la educación tienen por objeto el intercambio de información, la comunicación y la creación de conocimiento.

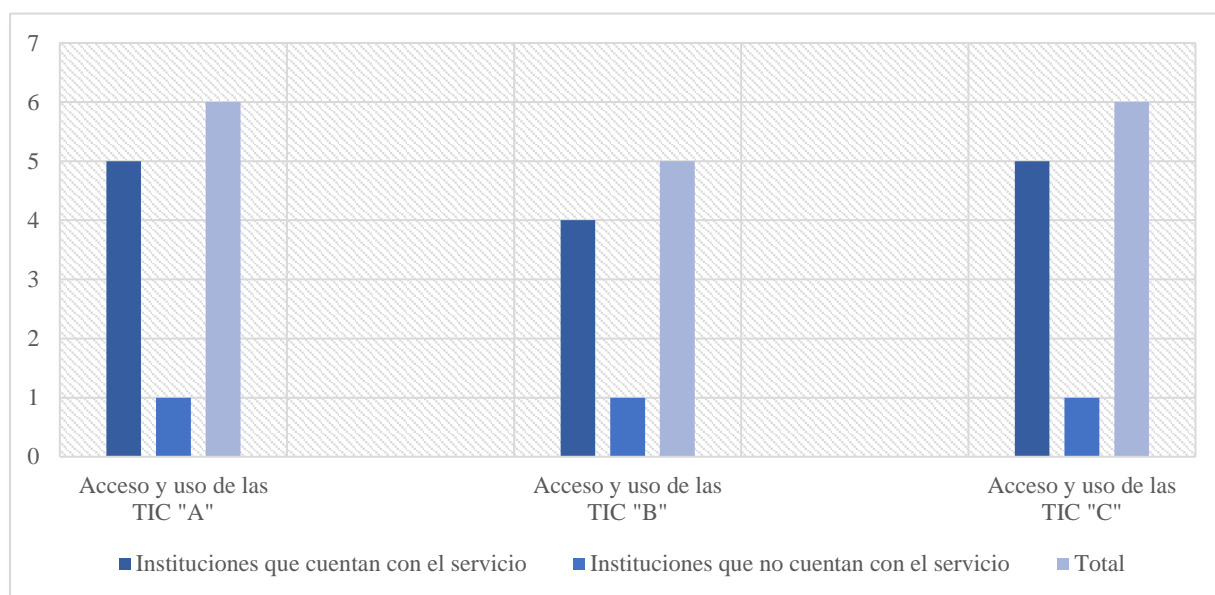
Es decir, que debido a sus características, el internet está destinado a participar de las dinámicas educativas y de la academia en general. Sin duda alguna eso es lo que se evidencia con la existencia de portales web, programas y variedad de sitios que sirven de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una de las contribuciones más importantes que ha hecho internet a los sistemas educativos es el de reducir las limitaciones locales, espaciales, temporales y geográficas para que los individuos puedan tener acceso a oportunidades de aprendizaje y a medios educativos de alta calidad, con la particularidad no depender de las circunstancias particulares de las personas, como su localización o condiciones socioeconómicas.

En Colombia estos procesos no son ajenos, sino que por el contrario tienen una especial atención por parte del MEN y el MinTIC (2010) , y quienes trabajan en conjunto para llevar a cabo el proyecto “Conexión Total – Red Educativa Nacional” con el que se busca asignar recursos para dotar y mantener las instituciones y centros educativos con una infraestructura tecnológica informática y de conectividad con criterios de calidad y equidad y que apoyen los diferentes procesos pedagógicos, todo esto bajo la creencia de que con más acceso a las conexiones se logra disminuir la desigualdad en el acceso y ofrecer espacios en los que predominen las nuevas herramientas de formación.

Bajo estas premisas también se evalúa como están las distintas instituciones educativas de Montería en espacios y disponibilidad de conexiones a internet para el uso de las TICs, ya que su contribución a reforzar los procesos educativos y pedagógicos están bastante apoyados por organizaciones de corte mundial y nacional, lo que obliga a cederle un espacio de análisis.

Ilustración 12. Disponibilidad de salas o conexiones de internet para el uso y acceso a las TIC



Fuente: Elaborado a partir de resultados de la presente Investigación (2018)

El grafico 13, muestra la cantidad de aulas que disponen y no disponen del acceso a conexiones para el uso de las TICs. En este apartado las instituciones clasificadas en A tienen 5 aulas con disponibilidad de estos espacios y 1 que no cuenta con ellos, igualmente están los clasificados en C que reportan las mismas cifras que los primeros mencionados. Y por parte de los colegios B, tenemos que 4 de ellos cuentan con el servicio y 1 no cuenta con este, lo que proporcionalmente deja en desventaja con el grupo A y C.

Es de anotar como aspecto positivo la cobertura de medios de conexión en las instituciones educativas, al estar presente en el 82% de ellas, contra un déficit del 18 %. Aunque no es motivo de celebración, pues la educación como derecho fundamental, tiene la urgencia de prestarse a cada colombiano y persona del país. Y bajo esta perspectiva no es concebible que una cierta población tenga accesos y servicios, mientras a la otra se le niegue tales prestaciones. Por lo tanto tenemos la existencia de brechas digitales en las instituciones educativas de Montería.

Otro aspecto a resaltar es que no hay diferencias significativas que lleven a pensar que existan demarcaciones fuertes entre los grupos, pues las instituciones A tienen resultados iguales al grupo C, es decir, las instituciones con mejor resultados en pruebas saber 11, están iguales en exceso a conexión para usos de las TICs que los que sacaron peor resultados de los encuestados. Y las instituciones educativas B están a 1 punto diferencial, lo que tampoco implica una variación importante de los resultados, pues al estar ubicado como las instituciones medianamente bien calificados en las pruebas de calidad, no refleja una tendencia de la disponibilidad de este recurso con el resultado de las pruebas.

Estos resultados coinciden con lo expuesto por Conde, Ruiz y Torres (2010) quienes establecieron que no existe una gran incidencia del uso o disponibilidad de internet con una mejora en los resultados académicos. Aunque se debe tener en cuenta que el presente estudio aborda el análisis basándose en la disponibilidad del internet desde el hogar y en los resultados del rendimiento académico en las asignaturas de español y matemáticas. Pero también se puede rescatar el estudio de la cobertura, que determino que el 75% de los estudiantes dispone de este medio, dejando en evidencia la existencia de desigualdad digital. (p. 7)

Es importante mencionar que estudios sobre el impacto que tiene las salas y conexiones a internet destinadas al uso de las TICs tienen muy poca referencia, pero por otra parte si existen estudios que resaltan más la labor pedagógica y de beneficios sociales que tienen la disponibilidad de estos espacios, como es el caso del estudio de hecho por el departamento de ingeniería de la EAFIT, en el que se evaluó el impacto que tuvo “Red Inter escolar de Comunicaciones” una iniciativa que sentó muchas de las bases de lo que conocemos actualmente de la gestión que hace el MEN en sus programas de usos de las nuevas tecnologías.

Sus aportes afirman que directores y docentes coinciden en destacar el valor pedagógico de los proyectos colaborativos que la Red ofrece a las escuelas. Donde se distinguen la implementación de procesos de aprendizaje donde el alumno tiene más protagonismo y puede adquirir independencia, potenciando sus habilidades cognitivas de nivel superior (analizar, sintetizar) que le permiten comprender realmente conceptos que a priori podrían resultar complejos. Y dicho proyecto fue además percibidos por las escuelas participantes como constructores de valores tales como la solidaridad, el respeto, el liderazgo y la autoestima, enmarcados en el desarrollo de las competencias ciudadanas. EAFIT (s.f) Conexiones: Red interescolar de Comunicaciones. *Colombia Aprende*, p. 5 – 7.

Aunque la repercusión directa entre acceso y espacios de internet para el uso de las TICs no se vea directamente asociado a mejores resultados en la pruebas de calidad educativa, es un hecho que no se puede concebir la educación sin la presencia de estos y como lo manifiesta la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe - OREAL/UNESCO - (2013) Contar con alfabetización digital básica, es hoy una necesidad no solo para lograr mejores procesos de aprendizaje de los estudiantes, sino también para tener más herramientas en el ámbito laboral y también para ejercer nuestra ciudadanía, por ende es indirectamente un aliado de la lucha contra la desigualdad de oportunidades que se reafirma cuando la educación se imparte con brechas de accesibilidad a los recursos que le sirven de apoyo. (p. 20)

6.1.2.3. Los espacios físicos para la recreación y el deporte.

El papel que cumple la recreación y el deporte como un alivio a los esfuerzos y tensiones que se ocasionan por determinadas actividades, es implementado no solo a nivel escolar sino que se traslada a las más diversas actividades que se ejecutan en la sociedad, actividades que tienden a la rutina y actividades complejas que de no dedicarse un receso solo se generaran rendimientos decadentes a medida que transcurre el tiempo. Por tal motivo determinadas actividades requieren espacios físicos-temporales como medida relajante que garantice el continuar luego con los deberes y obligaciones de manera activa.

Pero hablando de la recreación en el ámbito estrictamente escolar, H Manzano (2004) manifiesta que su aporte campo educativo busca romper las rutinas clásicas de la educación, no sólo para “relajarse” y continuar la labor, sino para pensar lo educativo como espacios de encuentro entre maestros y estudiantes en torno a la construcción de conocimientos compartidos en un ambiente favorable. Es decir, que al contar con espacios dedicados a la recreación y al deporte, indirectamente convergen procesos pedagógicos y de prácticas que no solo ayudan a desrutinizar sino también afianzan nuevos aprendizajes y capacidades humanas.

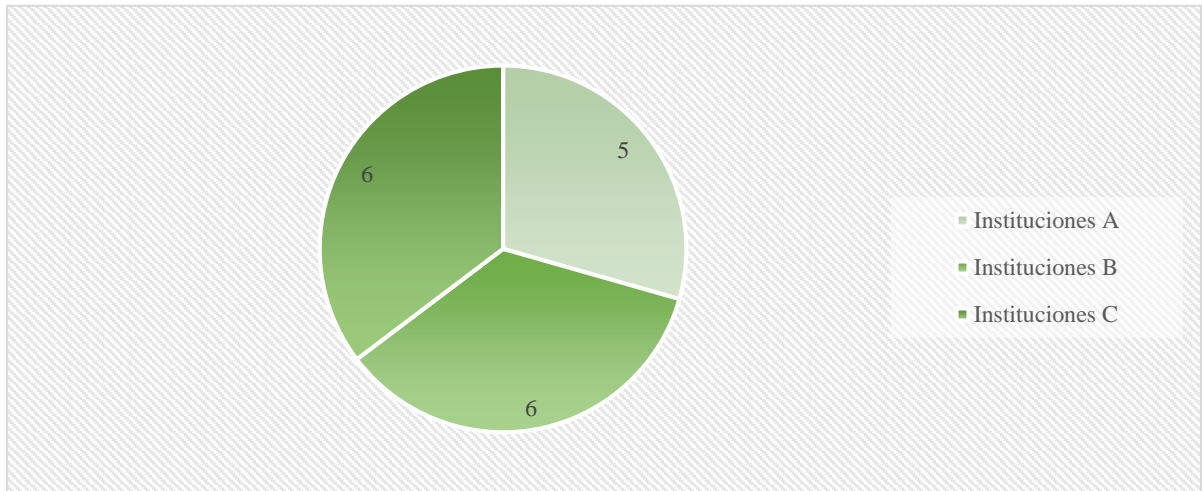
En Colombia las actividades de recreación y deporte como parte del conjunto de procesos que componen la educación encuentran sustento en la ley 181 de 1995 en su Artículo 4 la cual expresa que el deporte, la recreación y el aprovechamiento del tiempo libre son

elementos fundamentales de la educación y factor básico en la formación integral de la persona. Su fomento, desarrollo y práctica son parte integrante del servicio público educativo y constituyen gasto público social. Entendiéndose por lo tanto que dicho aspecto es concebido como un componente pedagógico que debe estar incluido en cada institución educativa de la nación.

La actividad deportiva-recreativa no solo tienen un soporte legal en su integración a la pedagogía institucional, sino que también cuenta con soportes que ofrecen lineamientos para garantizar su inclusión infraestructural en los colegios a través del documento CONPES (2015), en el que el MEN da como directriz la de incluir de manera estandarizada en los predios disponibles la construcción de áreas recreativas y canchas deportivas, esto con el fin de llevar a cabo lo contenido en las políticas EPT que obedecen a los lineamientos de la UNESCO para el mejoramiento de la calidad educativa del país. (p.35)

La importancia de estos espacios según M. Villarreal y Gutiérrez (s.f) también se sustenta en que los niños pasan casi la tercera parte del horario escolar fuera de las aulas de clase, en diferentes actividades como el recreo, las clases de educación física, educación artística, ceremonias cívicas y eventos culturales; y en el caso de algunas escuelas de tiempo completo, a la hora de comer y en actividades de aspectos educativos como arte y cultura, educación física escolar, recreación y deporte educativo, entre otras. Teniendo en cuenta tales circunstancias, se aboga por una apropiación de los espacios, tal que se trate de garantizar su disponibilidad y la calidad de sus condiciones (p. 33). Todo lo anterior refuerza la idea de estudiar este componente educativo, pues es un recurso que dentro de los lineamientos políticos y pedagógicos advierten que no debe ser ignorado por lo tanto en el presente apartado se pretende revisar la disponibilidad y las condiciones en que se encuentran estos espacios en las distintas instituciones de la ciudad de Montería.

Ilustración 13. Disponibilidad de espacios recreativos y deportivos.



Fuente: Elaborado a partir de resultados de la presente Investigación (2018)

La información representada por el **gráfico 14** trata de la cantidad de aulas de las instituciones educativas encuestadas que cuentan con infraestructura dedicada a la recreación y las prácticas deportivas de los estudiantes, donde encontramos que existe un 94% de cobertura en esta área. Por otra parte si se mira de manera contrastada, encontramos que las instituciones B y C cuentan con un 100% de disponibilidad de estos espacios en sus aulas, mientras que las instituciones A cuentan con un 83%.

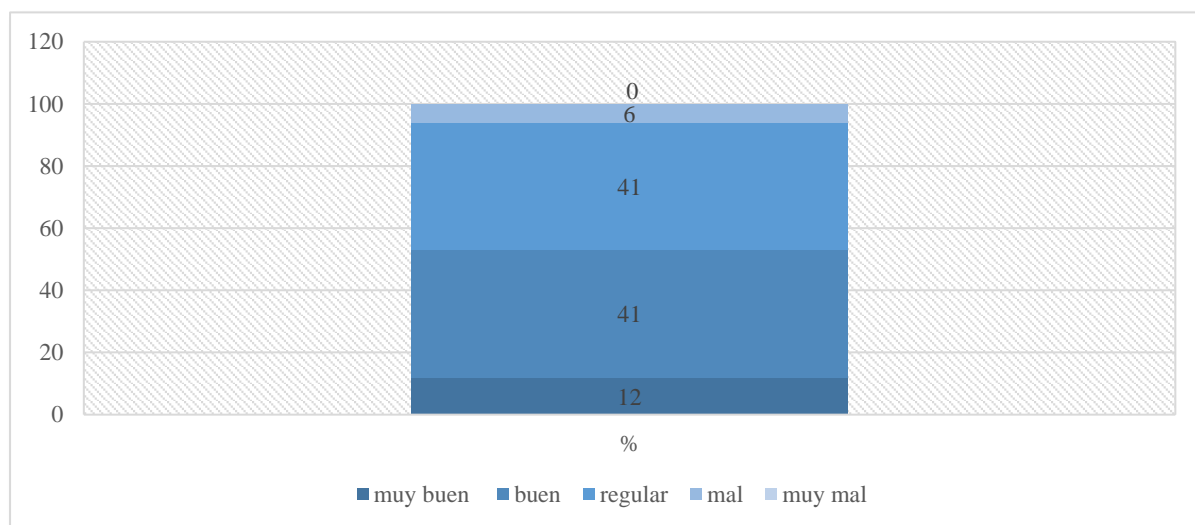
Según los datos obtenidos, en Montería existe una cobertura favorable a nivel general de este servicio, aunque esto no implica que no se deban hacer esfuerzos, pues así mismo los datos revelan la existencia de un 7% de instituciones que no cuentan con este servicio, aunque suene mínimo no debe ser ignorado, pues es una población a la que no se le está ofreciendo servicios que están consagrados en las leyes Colombianas y traduce la existencia de brechas en igualdad de oportunidades para disfrutar espacios importantes y necesarios en los procesos educativos.

En este orden de ideas y con los datos aportados tenemos que no existe una relación directa con la disponibilidad de infraestructura para actividades recreativas y deportivas con una mejora en los resultados de las pruebas de calidad, pues las instituciones con la valoración más baja pertenecen al grupo A, con solo una unidad diferencial de las instituciones B y C.

Estos resultados encuentran apoyos en datos aportados por el BID (2017) en el que se valora el impacto que tiene la infraestructura en el mejoramiento de los resultados de calidad educativa realizada por TERCE, el cual determina que en Colombia a nivel nacional no existe en las instituciones tanto urbanas como rurales una correlación significativa entre la presencia de la infraestructura recreativa y deportiva con una mejora en los resultados de las áreas de matemática, lenguaje (lectura y escritura) y ciencias, datos que corresponden con lo obtenido en los resultados de disponibilidad hechos en el presente estudio (p. 36).

Queda por lo tanto examinar otro aspecto de la infraestructura dedicada a la recreación y el deporte, como lo es examinar las condiciones en las que estas se encuentran, para conocer de manera más detallada este apartado.

Ilustración 14. Valoración de las condiciones de los espacios dedicados a la recreación y el deporte.



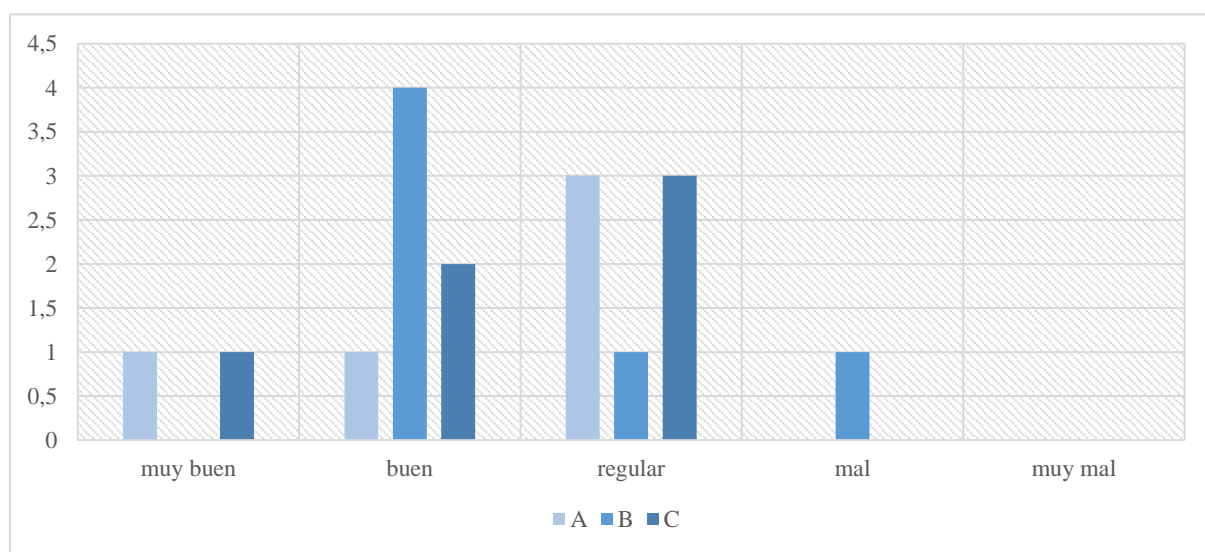
Fuente: Elaborado a partir de resultados de la presente Investigación (2018)

Un detalle a tener en cuenta es que de las 5 valoraciones existentes (muy buen, buen, regular, mal y muy mal) que encontramos en el **grafico 15** es que, ninguno de los grupos encuestados presento instalaciones en muy mal estado. Aunque esto por supuesto no implica que los resultados sean positivos de por sí, pues aún falta mirar los puntajes en las demás

valoraciones. De manera breve se tiene que el 12% de las instituciones valora como muy buenas las condiciones de sus instalaciones, mientras que el 41% manifiesta estar en buenas condiciones, e igualmente en esa cantidad están las instalaciones en condiciones regulares, y para la valoración de mal estado se tienen un 6%.

Estos datos antes mencionados son una valoración a nivel general que permite evaluar las condiciones de los espacios dedicados a la recreación y el deporte a nivel municipal. De lo anterior tenemos que un 53% de las instalaciones se encuentran en muy buen y buen estado, mientras que existe por el contrario un 47% que se ubica entre regular y malas condiciones. Es una cifra bastante elevada si se considera que cerca de la mitad de las instituciones no cuentan con estados adecuados de infraestructura, estos pueden ser calificados en otros términos como apenas aceptables con una leve inclinación a malas condiciones.

Ilustración 15. Valoración de los espacios recreativos-deportivos en las instituciones educativas de Montería.



Fuente: Elaborado a partir de resultados de la presente Investigación (2018)

Por otra parte, la información que expresa el **grafico 16**, es la valoración que hace el personal directivo de las instalaciones dedicadas a las actividades de recreación y deporte pero de manera contrastada entre los diferentes grupos institucionales, donde tenemos que las instituciones A tienen 1 unidad en muy buen estado, 1 en buen estado, y 3 en estado regular.

Mientras que en el caso de los colegios B, tenemos que no presenta unidades en muy buen estado, pero si 4 en buen estado, 1 en regular y 1 en malas condiciones. Para las instituciones C se tiene que hay 1 unidad en muy buen estado, 2 instalaciones en buen estado, 3 en regular y sin una unidad en mal estado.

De lo anterior se tiene que las instituciones C son los mejores valorados en esta área, y seguido están los clasificados en A, la diferencia de estos está influenciada por los resultados anteriores de disponibilidad, pues reportan condiciones iguales en el número de instalaciones en muy buen estado y regular, esta segunda se configura como la valorización mayoritaria en estos dos grupos mencionados. En el caso de B, este obtuvo la peor valorización al no tener aulas en muy buen estado y al ser el único en tener espacios en mal estado. A pesar de que haya una posición entre los grupos de instituciones, porque es parte del trabajo de contrastar, se debe tener en claro que estas diferencias no conservan distancias fuertemente remarcables.

Estos resultados muestran una valorización que no fija ningún patrón ascendente o descendente sobre la influencia de los espacios dedicados a la recreación y el deporte con mejores resultados en las pruebas de calidad hechas por el ICFES, aunque resultados como estos no se alinean con lo expuesto por las UNESCO y el BID (2017) que a nivel general después de evaluar el impacto de la infraestructura educativa en la obtención de mejores resultados de pruebas de calidad hecha por TERCE en diversos países latinoamericanos (12 en total), determino que los espacios de recreación y deporte ejercen un importante mejoramiento en la calidad educativa y por ende se traduce en mejores resultados(p. 37).

De lo anterior podemos comprender que el contexto de cada país determina resultados diferenciales, y estos a su vez es entendible por la focalización de las prioridades en cada región. Entre las naciones que muestran poca relación entre espacios dedicados a la recreación y el deporte con mejores aprendizajes están Colombia, Chile y Paraguay. Por lo tanto se puede sintetizar que no existe una generalización absoluta para este apartado, pero sin duda alguna a pesar de que no exista tal asociación, la brecha en oportunidad de gozar de espacios de calidad y que brinden todas las oportunidades que debe ofrecer, es una preocupación social que de alguna manera legítima la lucha por garantizar estos espacios debido a aspectos como la marginalización de los colegios.

Por lo tanto se tiene que en Colombia y más precisamente en la ciudad de Montería, la infraestructura dedicada a la recreación y el deporte no tiene una fuerte asociación con la mejora en los resultados en las pruebas de calidad educativa, pero también se logra identificar un problema en la calidad de los espacios dedicados a estas actividades, donde hay un sector significativo de instituciones con condiciones mediocres y malas instalaciones, develando así el trabajo que aún hace falta por realizar en el municipio, conforme a lo estipulado con las políticas económicas y sociales de la nación y su plan de mejoramiento de la infraestructura educativa, que no es otra cosa que la búsqueda del mejoramiento de la calidad educativa y la consecución de lo adoptado en el programa EPT.

6.2. Programas de atención y acompañamiento al estudiante

La educación es una de las actividades más importantes que se ha realizado durante milenios, pero no es hasta que se produce la primera guerra mundial, para que se originen los primeros acuerdos y programas internacionales que tengan como fin atender aspectos referidos a ésta. Al parecer hizo falta una gran tragedia para que personalidades y representantes de diversas nacionalidades se unieran para formular un programa político que atendiera las necesidades educativas del momento a nivel planetario.

En la actualidad ese consenso entre naciones se transformó en el organismo internacional conocido como la UNESCO, del cual se han originado las políticas educativas internacionales, de los cuales Colombia siendo un país en proceso de desarrollo, y con la esperanza de mejorar la vida de los ciudadanos se suscribe en esta serie de políticas y acuerdos, que lo que buscan es garantizar que cada niño colombiano se le pueda garantizar el derecho a la educación. Con la Constitución Política de 1991 se produce un impulso al sector educativo, al contemplar a la educación como un derecho fundamental y que esta a su vez es un servicio público con un función social, consolidándose como punto de partida para la revolución educativa del país, durante la última década del siglo XX, donde la preocupación principal del Ministerio de Educación Nacional fue la cobertura, concentrando los esfuerzos en una maximización de la infraestructura a nivel nacional para lograr dar educación a más niños y en especial a los más vulnerables.

Cuando Colombia participa en las pruebas PISA del año 2006 y 2012 para evaluar la calidad educativa del país a nivel internacional, se hizo evidente que con solo crecimiento en la cobertura, no se mejora la calidad de la educación del país, pues sus resultados solo dieron para ubicarse en los últimos puestos de la región y el mundo. Este suceso fue importante para mostrar que no era suficiente los esfuerzos y que la concepción del problema estaba siendo reducido a un solo aspecto. Estas circunstancias hicieron fijar esfuerzos no solo en la construcción de más aulas de clases, sino también en fijar la atención en los docentes y en un aspecto fundamental que ha estado ignorado: los alumnos.

Trasladar la problemática de la calidad educativa a los alumnos es un enfoque necesario si de verdad se quiere atender las necesidades de la población, pues la educación no puede ser entendida como una mera transferencia de contenidos, sino que esta debe actuar teniendo como base el contexto y las necesidades de los estudiantes. Cuando los estudiantes no cuentan con programas de atención y ayuda por parte de las instituciones educativas, es más probable que se presenten problemas como bajo rendimiento en los estudiantes, repitencia de cursos o en el peor de los casos, la deserción.

Los programas para la atención y acompañamiento al estudiante impulsados por el MEN, buscan no solo dar estímulos y medios para que los estudiantes mejoren su rendimiento académico, sino que también eleven las probabilidades de que sí asistan los estudiantes al aula y a su vez puedan permanecer en ella, de esto depende que los alumnos si puedan acceder de manera efectiva a la educación.

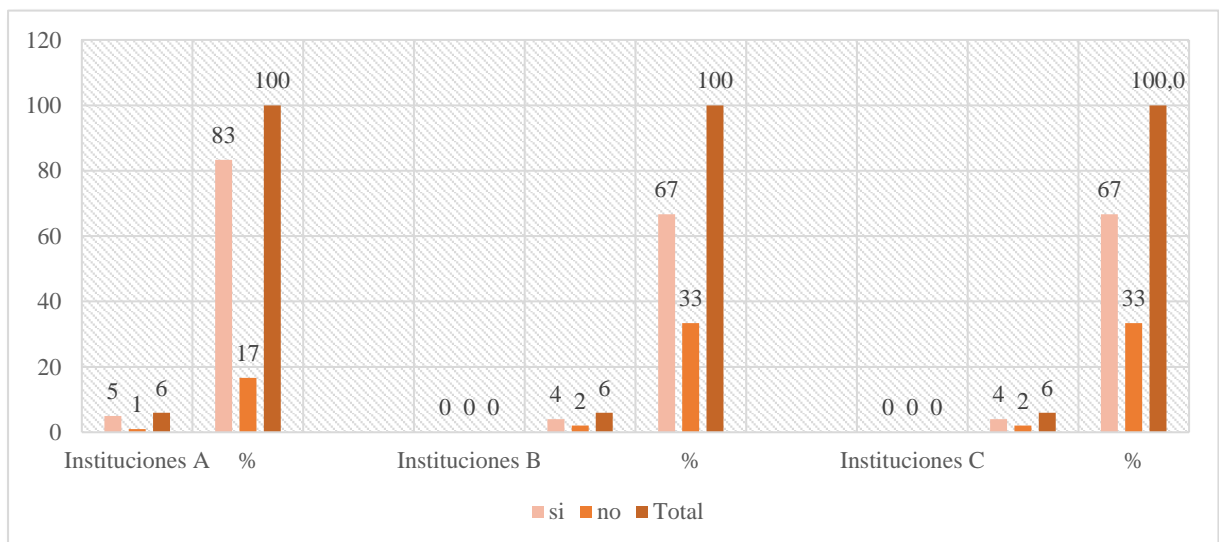
En vista de lo anterior, también se debe considerar la pregunta de cómo se encuentran los colegios de la ciudad de Montería con respecto a la disponibilidad de estas ayudas y prestaciones de servicios a los estudiantes, las cuales están enfocadas a mejorar sus aprendizajes y promover la permanencia de los educandos. Y sin olvidar lo expuesto anteriormente, se fija por lo tanto la necesidad de evaluar este aspecto y su relación en mejores resultados en las pruebas de calidad educativa efectuada por el ICFES.

6.2.1. Acceso a los computadores o a las TIC

En este apartado no interesa la cantidad y estado de las tic y ordenadores, pues ya se ha trabajado en este tema desde el capitulo anterior, sino que lo que se plantea es el uso, es decir, la posibilidad en que los estudiantes realmente esten utilizando estos medios o herramientas educativas. Y es tal vez, por esto que puede considerarse uno de los aspectos mas importantes que se puedan analizar sobre el tema de las TICs y los ordenadores como recursos educativos.

Aunque la disponibilidad de los dispositivos presupone un avance importante, lo es aún más que dichos avances puedan ser aprovechados por quienes en realidad están enfocados a servir. Pues los diferentes gobiernos que han trabajado en esta temática han hecho esfuerzos con políticas públicas con las cuales se respalda la dotación de estos recursos, pero como lo afirma A. Molano (2014) el desafío de la educación y las Tics en Colombia no es de políticas públicas, pues estas ya están trazadas desde programas de gobierno, ONG e incluso el sectores privado, con las cuales hacen los mayores esfuerzos en infraestructura, dotación, desarrollo de contenidos pedagógicos y formación de docentes. Sino que el verdadero desafío está en que los niños realmente estén usando las TIC para el desarrollo de sus clases y como contenido importante de ellas. Con respecto al uso efectivo que tienen los estudiantes de la ciudad de Montería, se presente el gráfico 13.

Ilustración 16 Unidades y porcentajes de accesos a ordenadores y a las TIC.



Fuente: Elaborado a partir de resultados de la presente Investigación (2018)

En el **grafico 17** tenemos que el 83% de las instituciones A manifiestan permitir el uso de los recursos tecnológicos educativos en sus aulas frente a un 17% que priva de la accesibilidad de estos a los estudiantes. Las instituciones clasificadas en B al igual que las clasificadas en C, manifiestan que solo en el 67% de sus instituciones educativas se garantiza la accesibilidad de la tecnología educativa a los estudiantes, y por el contrario existe un 33% de sus colegios que no ofrecen este servicio.

Los resultados apuntan que instituciones educativas A lideran este apartado, teniendo un mayor número de instituciones que permiten que los estudiantes si puedan usar las conexiones y los ordenadores, lo que refleja que el uso de las TICs si están más incluidas dentro del que hacer educativo, la diferencia porcentual con los otros dos grupos (B y C) es de 16, indicando que un 16% menos de colegios en los dos grupos mencionados no hacen un uso efectivo de la tecnología educativa de la que disponen.

Las instituciones educativas B y C no presentan diferencias en este apartado, lo que indica que ambos grupos comparten los mismos problemas y demandan atención por igual, debido a que solo el 67% permite la accesibilidad y uso de tecnología educativa para el desarrollo de actividades, esta cifras en un siglo en que la educacion no puede ser concebida sin el contacto continuo de avances tecnológicos, que más que un contenido, son áreas del quehacer humano cotidiano, son signo de que la brecha digital está muy presente en el municipio. Para indicar a tal referido tenemos que el 28% de las instituciones del municipio encuestadas no estimulan y ofertan el uso de las TIC, cifra preocupante, porque se traduce en desigualdad y falta de acceso al conocimiento digital.

Como lo afirmaría A. Molano (2014) Las competencias del siglo XXI demandan personas con capacidad técnica para manipular un dispositivo digital, pues el contacto con estos estimulan el sentido crítico a la hora de apropiarse de los contenidos de la web, lo que se traduce en la realización de búsquedas efectivas, capacidad de categorizar información, seleccionar fuentes, apropiar información y generar reflexiones. Estas habilidades son las exigencias del siglo actual, y la tecnología, y más propiamente el uso de esta es fundamental para la dotación y potenciación de estas.

Otro aspecto que se debe mencionar es la existencia de cifras negativa que indica que aun dentro de los colegios con mejores resultados en las Pruebas ICFES Saber 11 se presentan desigualdad en el acceso al conocimiento, esta desigualdad es del 17%, pero aun mayor está presente esta desigualdad en los colegios con resultados menos favorables en las pruebas de calidad educativa, donde B y C cuentan un 33% respectivamente para cada grupo. Por lo tanto estos resultados pueden ser indicadores de que a una menor cifra en brecha digital que se traduce en más posibilidades de acceso y uso de las TIC por parte de los estudiantes, puede haber una mejora de los procesos de aprendizaje y así la adquisición de competencias que mejoran los resultados de las instituciones en las pruebas de calidad.

En palabras de F. Bedoya (2017) La apropiación digital es el resultado de lo que se logra a través de las diferentes estrategias de promoción, fomento del uso y alfabetización digital, es decir, no basta con solo disponer y tener los medios, sino tener la voluntad de usarlos, esto es lo que ha hecho una notable diferencia de los colegios A, en contraste de los B y C.

En este orden de ideas, también cabe mencionar que en una investigación del MEN, MinTIC Y CPE (2014) sobre el impacto del programa CPE en el comportamiento de los estudiantes y las sedes educativas oficiales de Colombia, encontró un factor determinante en las sedes educativas: tras un año de haber sido beneficiadas con tecnología, los colegios públicos empiezan a presentar mejores resultados sobre la tasa de deserción, la tasa de repitencia, las tasas de acceso a la educación superior y desempeño en pruebas Saber 11. Sobre todo en esta última se determinó que el impacto de CPE es de 0.25 desviaciones estándar en escuelas que han alcanzado alta apropiación. Lo que quiere decir que en puestos de la prueba Saber 11 en una escala de 1 a 1000, se pasa del puesto 544 al puesto 492, estimándose una mejoría de 10, 6%. (p. 16)

El aprovechamiento de las prácticas digitales desde la educación se traduce en mejores procesos de aprendizajes, los cuales están en contexto con las demandas actuales de la sociedad del conocimiento. La transformación de la educación es inminente, pues el papel de las tecnologías se incrusta en todos los ámbitos de la vida y en consecuencia es cada vez más relevante su presencia, por lo que su inmersión en la educación es ineludible, representado así retos para el que hacer educativo el cual debe atender las nuevas necesidades de conocimiento que exige la sociedad.

6.2.2. Adquisición o préstamo de libros a los estudiantes

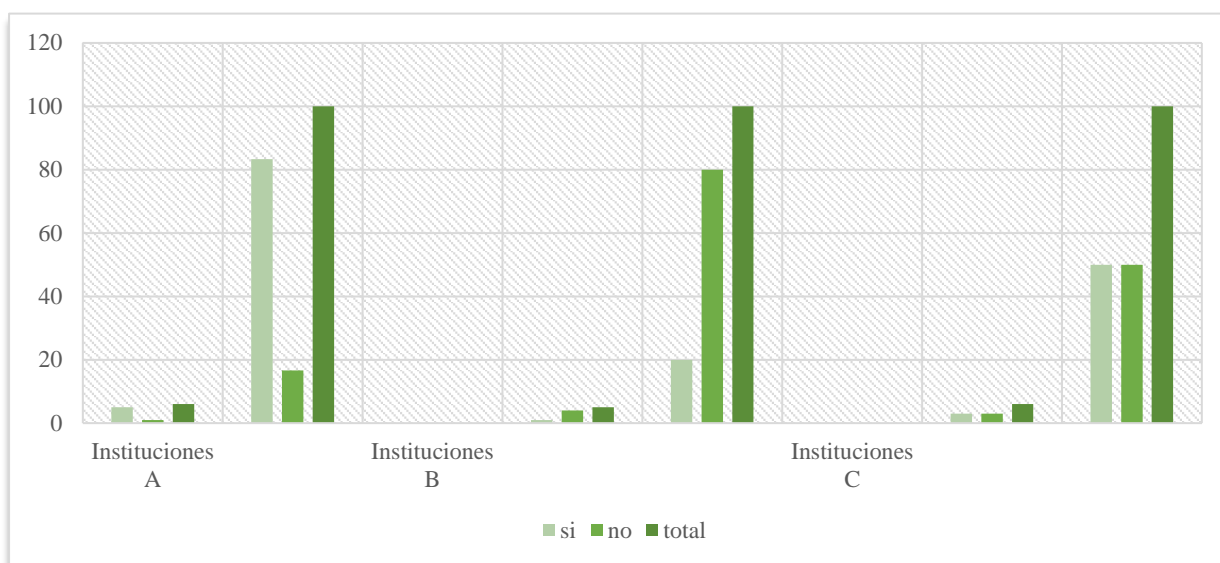
El libro es uno de los recursos que más se asocian a la educación, pues su finalidad es la de almacenar y compartir conocimiento, cultura y ciencia, Sin mencionar su potencial didáctico desde las practicas más tradicionales hasta las más actuales. Es un recurso por excelencia del cual diversos estudios y organismos internacionales abogan por y sustentan su idoneidad para el proceso educativo.

Por su parte la UNESCO (2016) refiere que los libros resultan especialmente pertinentes para mejorar los resultados del aprendizaje en los países de ingresos bajos. En países en proceso de desarrollo como Colombia el costo de los libros es un obstáculo que impide a los estudiantes la posibilidad de acceder a los materiales didácticos que necesitan para apoyar sus procesos de aprendizaje, estas limitaciones explicadas en gran parte por las condiciones socioeconómicas de la familia a la cual pertenecen.

Es por ello que el país se ha propuesto a través del Plan Nacional de Lectura -PNL- (2016) Promover la disponibilidad y el acceso a libros, y otros materiales de lectura y escritura, en espacios y tiempos escolares, que tienen por finalidad el potenciar el desarrollo de competencias comunicativas, a través del aumento de los niveles de lectura y escritura presente en los estudiantes. Es decir, en los colegios se le debe de proveer a los estudiantes de estos recursos (libros) cuando así lo demanden para el adecuado desarrollo de los aprendizajes y fortalecimiento de las competencias.

En este orden de ideas, se parte para la realización del análisis de los datos aportados por las distintas instituciones educativas estudiadas, en lo que refiere a la prestación y acceso a los materiales didácticos presentes en las bibliotecas escolares por parte de los estudiantes.

Ilustración 17 Cantidad de instituciones educativas que ofrecen o prestan libros a sus estudiantes.



Fuente: Elaborado a partir de resultados de la presente Investigación (2018)

La información suministrada por el **grafico 18**, indica que el 83% de las instituciones A suministran este servicio a sus alumnos, frente a un 17% que no lo ofrece. Al respecto, las instituciones clasificadas en B cuentan con resultados bastante contrarios con respecto al grupo antes mencionado, pues tan solo el 20% de sus colegios ofrecen este servicio en contraparte con un 80% que no lo tienen en cuenta. Y por último están los resultados C, que tienen un 50% si y un 50% de instituciones que no dan accesibilidad en préstamos de los libros que solicitan los estudiantes.

Por lo tanto, tenemos que las instituciones A tiene resultados notoriamente favorables con respecto de los otros grupos, y en este orden las instituciones C son las segundas mejor valoradas en este aspecto, por lo que el grupo de instituciones peor valorada son las B. Debido a esta sucesión de resultados, no es posible afirmar que a mayor accesibilidad de libros, mayor serán los resultados, pues el grupo clasificado en C que obtienen peores resultados en las pruebas de calidad educativa, están mejor valorados en este aspecto que los el grupo de instituciones B, quienes según el ICFES obtienen mejores resultados que estos.

Pero analizando los resultados desde una óptica más general y prestando atención a las diferencias porcentuales entre los grupos, es innegable que las instituciones A han realizado esfuerzos en esta materia y parte de ello se refleja en mejores resultados que destacan de manera sobresaliente. Entre los resultados generales tenemos que el 56% de los colegios que ofrecen dicho servicio de préstamos y accesibilidad de libros en el municipio son del grupo A, en contraparte del 44% que lo comprenden en su conjunto las instituciones B y C.

La accesibilidad de los libros por parte de los estudiantes como medida para el mejoramiento de sus aprendizajes encuentra sustento en estudios realizados en Ghana, citando a White, (2004) en UNESCO, en dicho estudio se puso de manifiesto que el aumento de la disponibilidad de libros de texto, entre otros factores, había permitido mejorar los resultados de los exámenes de matemáticas e inglés entre 1988 y 2003. Por otra parte, en Sudáfrica según datos de Zuze y Reddy citado en UNESCO (2014) los alumnos, sobre todo las niñas, obtienen mejores resultados en los exámenes de lectura cuando disponen de un ejemplar propio de los libros de texto, resaltando por lo tanto la importancia de una accesibilidad igualitaria que cobije a todos los educandos .(p. 4)

De lo anterior y en consecuencia con lo que se ha discutido, no hay duda de que como lo sentencia TERCE (2016) la lectura es un instrumento muy potente de aprendizaje (...) Por eso, la lectura se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona. En consonancia con esa máxima, los libros juegan un papel especial y más cuando pertenecen a una biblioteca escolar, pues dicho recurso desempeña una función social y se constituye en un bien colectivo al servicio de los estudiantes. (p. 16)

Es importante resaltar la importancia que tienen estos servicios para el estudiante, no solo como una muestra de igualdad en el acceso a la información, o como un simple recurso que ayuda a mejorar las capacidades y habilidades de los estudiantes, sino verlo desde el derecho que tienen las personas de gozar de ambientes y servicios con funciones sociales, que en muchas ocasiones son negados, y tales privaciones termina afectando de manera especial a la población más vulnerable.

6.2.3. Transporte escolar

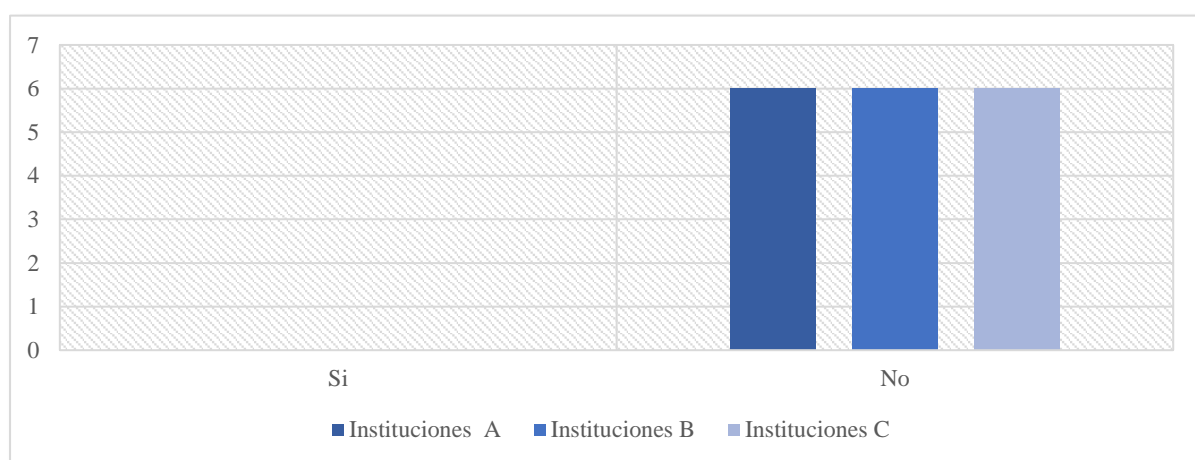
El transporte escolar es una de las medidas que la política educativa asocia más a temas de retención estudiantil, pues directamente este servicio tiene por finalidad primera el elevar las posibilidades de que los alumnos si asistan a la escuela, muy pocos estudios a nivel nacional dan muestra de los impactos que este servicio ofrece a la calidad de la educación y más propiamente a una mejora en los resultados en las pruebas de calidad o rendimiento académico.

Cabe mencionar que existen unos Lineamientos Estándar para los Proyectos de Transporte Escolar - LEPTe – (2016) con los cuales se plantea para que población estudiantil está enfocado el ofrecimiento de este servicio y en especial a cual se debe priorizar. Entre los lineamientos tenemos a: 1, Zonas rurales donde no existe oferta educativa o donde el colegio se ubique a una distancia mayor a 2km del lugar de residencia. 2, estudiantes que se encuentren en el nivel socioeconómico de SISBEN 1 y 2. 3, a aquellos estudiantes con algún tipo de discapacidad o movilidad reducida.

La finalidad de estos lineamientos exigidos por el MEN es contribuir con el acceso y la permanencia de los niños y jóvenes de las instituciones oficiales del país, pues al fin y al cabo como lo afirma la UNAL (2011) se trata de políticas con un enfoque social del sector educativo que no sólo buscan lograr un efectivo acceso al derecho a la educación, sino que intentan además mitigar situaciones de exclusión social, maltrato, mendicidad o explotación laboral de niños y jóvenes. (p. 60)

Al respecto, es oportuno estudiar cómo está el municipio de Montería con respecto al ofrecimiento de este servicio social y que tanto impacta en la mejora de la calidad educativa del municipio.

Ilustración 18 Numero de instituciones educativas que ofrecen y no ofrecen transporte escolar.



Fuente: Elaborado a partir de resultados de la presente Investigación (2018)

En este apartado, a través de la **gráfica 19**, se obtiene un resultado bastante homogéneo, donde los grupos de instituciones educativas A, B y C reportaron un 0% de disponibilidad del servicio de transporte escolar. Por lo tanto tenemos que en el municipio el 100% de los colegios encuestados no cuentan con un programa que movilice y garantice la que los estudiantes asistirán al aula de clase, aun a pesar de que en Montería según el DANE (2017) tiene el 27,7 % de la población en condición de pobreza y un 3,6 % en condición de pobreza extrema.

Debido a tal homogeneidad de los resultados, los análisis a partir de los datos obtenidos solo pueden referir dos cosas, la primera, y de seguro una simplificación del valor de los resultados, es que no es posible medir el impacto de un servicio si este no se ofrece y la segunda y por la que se discutirán algunos aspectos que no son tan evidentes, es que la educación del municipio no se ve afectada en ningún aspecto y por tanto no hay incidencia directa de este aspecto en la calidad educativa de los colegios estudiados pero sin ignorar la existencia un déficit en la prestación de un servicio que lo que busca es garantizar la permanencia de los estudiantes en las aulas y que por ello no debe ser minorada su importancia y más aún en un territorio que cuenta con población vulnerable.

6.2.4. Refuerzos académicos.

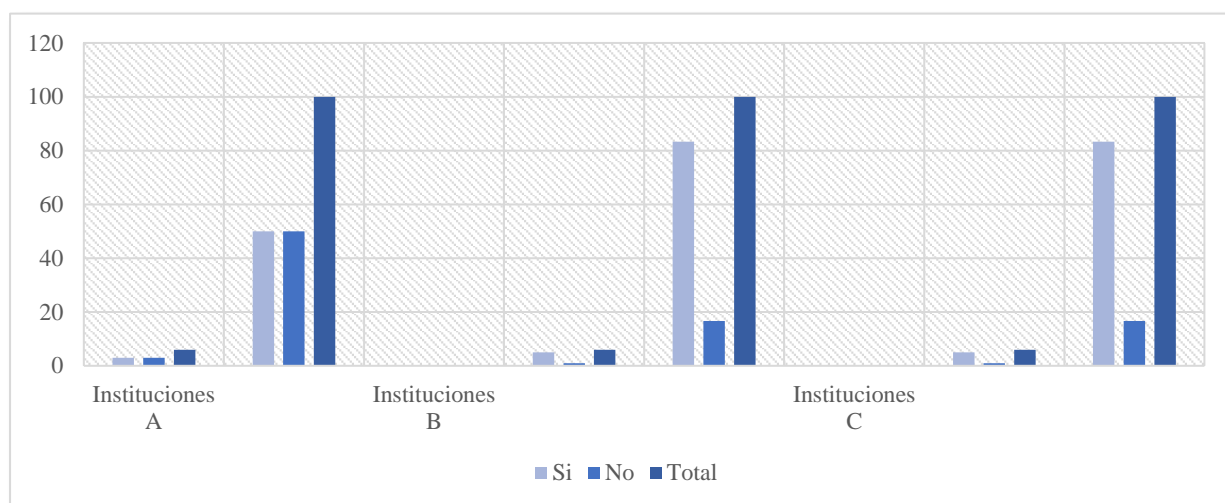
Los refuerzos académicos pueden ser entendidos como una serie de medidas que buscan brindar apoyo en los aprendizajes de los estudiantes, especialmente en las áreas que más lo demanden, siendo así también un indicador de las necesidades de los estudiantes. Por otra parte es una actividad que involucra a alumnos, docentes y familiares, pues es una actividad que integra a los implicados para buscar solucionar conjuntamente los problemas de aprendizajes que puedan tener los educandos. En palabras de E. Martínez (2015). Se debe considerar el refuerzo académico como cualquier actividad que sirva para aumentar la probabilidad de éxito y productividad en un individuo desde la perspectiva educativa.(p. 54)

En Colombia los refuerzos escolares están promovidas por las políticas educativas y defendido legalmente, un ejemplo de ello es el decreto 230 del año 2002, el cual señala que los establecimientos educativos tienen que garantizar que el 95% de los estudiantes sean promovidos, y quienes estén dentro del margen del 5% restante por bajo rendimiento académico estarán obligados a repetir el nivel educativo. Esta medida se implementó según el MEN (2002) para reducir las altas cifras de repitencia y deserción estudiantil.

Pero aparte, como medida para garantizar que los estudiantes si obtuvieran el nivel suficiente para ser promovidos, se adoptaron los refuerzos académicos. Así no solo se luchaba por reducir la deserción y la repitencia, sino que también se buscaba garantizar que los alumnos con bajos rendimientos fortalecieran sus falencias y así pasar al otro grado escolar. Con respecto al refuerzo escolar el decreto sentencia que todos los estudiantes que hayan obtenido insuficiente o deficiente en la evaluación final de una o más áreas presentarán una nueva evaluación y tal evaluación se basará en un programa de refuerzo de acuerdo con las dificultades que presentó que el profesor del área le entregará al finalizar el año escolar.

De lo anterior se resalta que a pesar de los cambios en el régimen educativo el refuerzo escolar está presente como mejor aliada para el mejoramiento de la calidad educativa, para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje y mermar problemas de gran magnitud como la deserción, la repitencia y el rezago en la adquisición de las competencias y habilidades necesarias para la vida. Por lo tanto es conveniente para el estudio ver que tanto ofrecen este servicio los colegios de Montería.

Ilustración 19 Cantidad de instituciones educativas que ofrecen y no ofrecen refuerzos académicos.



Fuente: Elaborado a partir de resultados de la presente Investigación (2018)

Los datos mostrados en el **grafico 20**, expresan que el 50% de las instituciones educativas A ofrecen refuerzos a sus estudiantes, y en esta misma proporción el 50% no. En contraste está el grupo B, que reporta un 83% de colegios que si proporcionan refuerzos académicos, en contraparte con tan solo 17% que no lo ofrece. Y particularmente las instituciones C también tienen un 83% de colegios que ofrecen refuerzos académicos y un 17% que no lo comprende dentro de sus planes.

Es curioso que las instituciones (A) que tienen mejor resultados en las pruebas de calidad, ofrecen en menor proporción el servicio de refuerzo académico a sus estudiantes, que en la medida ofrecida por los colegios del grupo B y C, lo cuales reportan iguales resultados. Pero tales resultados convergen relativamente con lo expuesto por J. Longas, E. Longas y J. Riera (2014) quienes determinaron que no existía una relación directa de los refuerzos académicos con un mayor rendimiento escolar, en este sentido, hay que considerar que la valoración de la mejora de los resultados se debe interpretar como una estimación de la influencia o impacto del programa, que suponen importantes progresos en los procesos de aprendizaje visibles a medio y largo plazo, por lo que se espera, deberían tener una incidencia positiva en los rendimientos académicos.

En Colombia se mencionan los refuerzos escolares como un derecho del estudiantes y un deber de las instituciones ofrecerlo, aunque las segundas están en libertad de elegir la metodología para impartirlos y en ultimas no están obligadas a ofrecerlo, pero un tema a tener en consideración ya que es un proceso al servicio de los estudiantes que aunque no se traduzca inmediatamente en mejores resultados y calificaciones, pueden llegar a impactar de manera importante en el mediano y largo plazo, pues la educación de calidad también es la educación para la vida según la consigna del programa EPT.

6.2.5. Instituciones educativas que preparan a sus estudiantes para las pruebas Saber 11.

En Colombia la presentación de las pruebas Saber 11 constituyen un episodio importante para los estudiantes, familiares e instituciones, pues de los resultados que cada estudiante saque dependerá si este pueda obtener una beca o lograr ser admitido en una universidad pública del país ya que es la carta de presentación por así decirlo, de todo estudiante en el país y por otra parte, dependiendo del conjunto de resultados obtenidos por los estudiantes, se clasificara la institución en A+, A, B, C Y D logrando prestigio o demerito según sea su resultado, a parte de los incentivos económicos que ofrece el gobierno para las instituciones que mejoren sus resultados. .

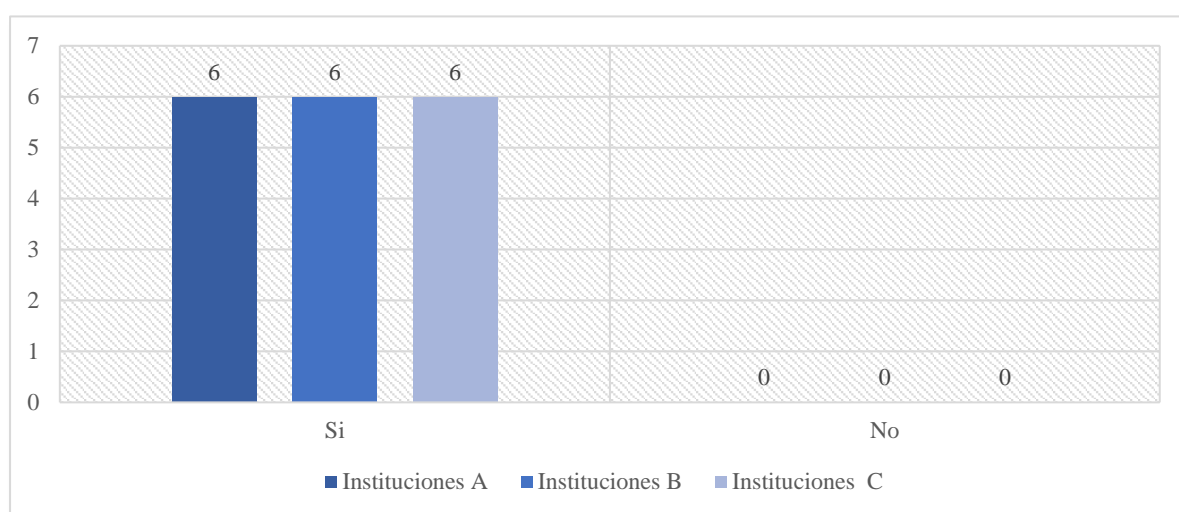
En vista de poder obtener estos beneficios que ofrece el sistema educativo, en Colombia han surgido cursos de apoyo conocidos como Pre-icfes que no es más que la preparación antes de hacer las pruebas saber 11, este servicio educativo tiene como objetivo ofrecer orientación, retroalimentación, evaluación y el diagnostico a los estudiantes, todo ello para lograr una preparación adecuada que posibilite a los estudiantes obtener un puntaje alto.

En Colombia según el MEN (2015) los cursos Pre-icfes no tiene una normatividad a nivel nacional, por lo tanto son entendidos como servicios complementarios que ofrecen las instituciones educativas y que no son ni pueden ser obligatorias, por lo tanto es la libre decisión de los padres y estudiantes participar en ellos. Debido a estar dentro de esta categoría de complementariedad, es un servicio que comúnmente ofrecen terceros y que es libertad de los

colegios contratarlos pero tampoco se debe omitir que las instituciones también pueden ofrecerlos bajo su propia autoría.

El impacto de estos cursos o servicios de preparación para la obtención de mejores resultados en las pruebas Saber 11, no es una temática muy estudiada en el país, de manera que dentro de los marcos legales, se le menciona indirectamente como servicio complementario, por lo que no tiene una regulación especial con respecto a otros servicios. En vista de esta condición, es importante analizar que tanto puede variar los resultados de los estudiantes al entrar en contacto con esta modalidad de refuerzos.

Ilustración 20 Cantidad de instituciones educativas que preparan sus estudiantes para pruebas saber 11.



Fuente: Elaborado a partir de resultados de la presente Investigación (2018)

En los grupos de instituciones encuestados según las **gráfica 21**, no presentan variaciones en sus resultados con respecto al grupo de instituciones que ofrecen servicio de preparación de las pruebas saber a sus estudiantes, ya que todos los grupos encuestados (A, B y C) manifiestan realizar Pre-icfes en 6 de las 6 instituciones educativas en conjunto.

De lo anterior se puede rescatar un 100% de la cobertura del servicio de Pre-icfes en todas las instituciones, pero así mismo permite encontrar un muy bajo impacto entre este

servicio y una mejora en los resultados de los estudiantes en las evaluaciones de las pruebas saber 11, pues a falta de variación en los datos de la encuesta la asociación no registra cambios importantes.

Dichos resultados no comparten la tendencia con otras experiencias, como las de S. Prada (2011) quien siendo rector del Instituto microempresarial Fernando Villalobos, colegio en zona rural, adoptó la implementación de simulacros Pre-icfes, y pruebas Saber para obtener mejores resultados. La medida fue un éxito al colegio pasar de clasificación baja a una clasificación alta, es decir, paso de pertenecer al grupo B, a ser clasificado como A y consolidándose como uno de los mejores colegios rurales del país.

Pero por otra parte los resultados obtenidos en el municipio de Montería no difieren de las opiniones que tiene Ximena Dueñas, en una entrevista hecha por M. Baena (2015) quien expresa que las pruebas ICFES no mide sólo el último año, sino toda una trayectoria de vida escolar. Por lo que, realizar el Pre-icfes no cambia radicalmente los resultados, pues no es posible aprender en dos meses lo que no se aprendió en doce años, es decir, que los vacíos de aprendizajes que los estudiantes tiene desde niveles inferiores, no pueden ser subsanados en tan corto plazo, pues es un problema estructural que demanda reformular los contenidos y lo que se enseña en las aulas.

De los cursos de preparación para presentar las pruebas saber 11 y su impacto en los resultados se tiene muy pocas investigaciones en el territorio nacional, pero estos datos en particular del municipio de Montería restan protagonismo como mediada importante para la obtención de mejores resultados, pues al fin y al cabo dicho conjunto de cursos son un afianzamiento de aprendizajes que los estudiantes han debido de aprender durante el transcurrir de toda su vida académica.

6.2.6. Programa de alimentación escolar en las instituciones educativas de Montería.

La alimentación escolar es una medida adoptada por los colegios colombianos y del mundo, que cuenta con una larga trayectoria de investigaciones sustentadas en trabajos

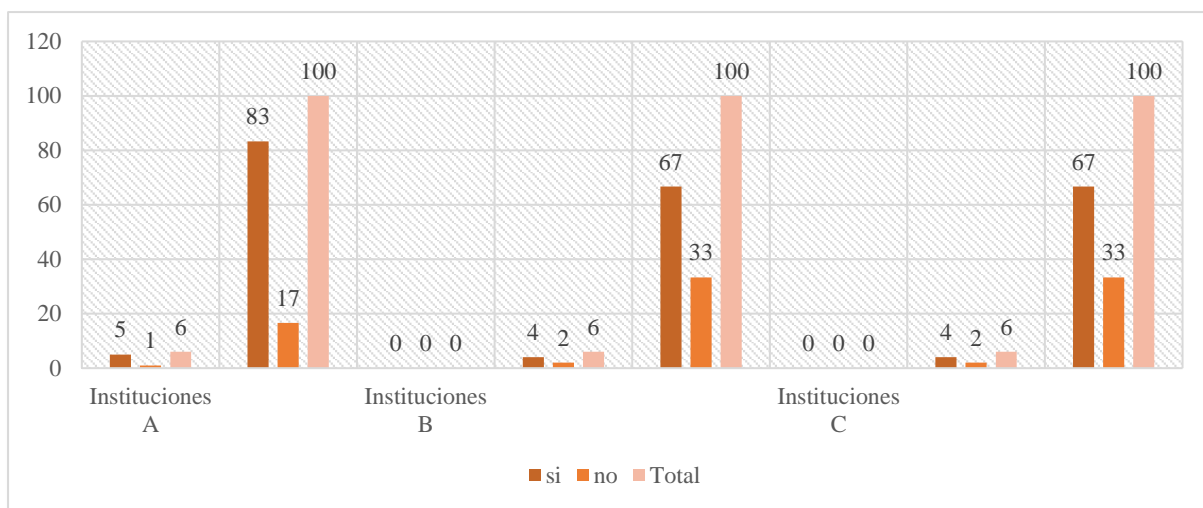
científicos que reafirman la importancia de contar con una buena alimentación no solo como aspecto asociado al buen funcionamiento del cuerpo, sino también al correcto funcionamiento de las habilidades cognitivas.

Bajo estas consideraciones y que han sido defendidas por organismos internacionales como la UNESCO, los cuales se traducen como recomendaciones a diferentes países en forma de programas y políticas que promueven el servicio de alimentación escolar, pues es un recurso que beneficia a toda la población estudiantil, pero sobre todo apoya a los estudiantes de las familias más vulnerables que en muchas ocasiones envían a sus niños sin una alimentación adecuada.

Al respecto el MEN (s.f) encuentra en la alimentación escolar no solo beneficios nutricionales, sino que también establece que la alimentación escolar es un aspecto que contribuye a la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo y a mejorar sus desempeños escolares, ya que mejora la capacidad de atención de los estudiantes y por ende sus procesos de aprendizaje. Ante tales beneficios se adoptó el programa de alimentación escolar (PAE) en el país, el cual tiene por objetivo principal de contribuir con la permanencia de los educandos en el sistema escolar y a su vez aportar macronutrientes y micronutrientes necesarios para que los alumnos puedan perdurar adecuadamente la jornada escolar.

Al respecto, la ciudad de Montería también es beneficiaria de este programa de alimentación escolar y es pertinente para el estudio analizar la cobertura de este servicio en los colegios encuestados y en qué medida puede existir una relación con la obtención de mejores resultados en las pruebas de calidad.

Ilustración 21 Cifra de colegios que ofrecen y no ofrecen alimentación escolar.



Fuente: Elaborado a partir de resultados de la presente Investigación (2018)

Lo primero a resaltar es que la cobertura del servicio de alimentación escolar en las instituciones educativas encuestadas es del 72%, un número relativamente importante, pero preocupante en la medida en que este mismo sea negado a un 28%, donde muy probablemente exista un niño de escasos recursos. Pero en términos generales la cobertura es positiva, pero sin dejar de advertir que hace falta ampliarla.

Ya analizando en detalle de lo expuesto por el **grafico 22**, se tiene que las instituciones del grupo A cuentan con un 83% de disponibilidad de alimentación escolar en sus instituciones y en contra parte un 17% de ellos no lo ofrece. El grupo de instituciones B por su parte comprenden un 67 % de instituciones que ofrecen alimentación escolar a sus estudiantes y como contraparte, tienen un 33%. Y por último el grupo clasificado en C comparten igual resultados con los colegios B, con un 67% para quienes si ofrecen y un 33% para quienes no ofrecen servicio de alimentación escolar.

De lo anterior se tiene que las instituciones A son los que sobresalen en este apartado, con un 16% más de colegios que ofrecen el servicio de alimentación escolar, en contraparte con los dos grupos restantes (B y C) y teniendo en cuenta la diferencia porcentual entre los grupos (A, B y C) de la cantidad de instituciones que no ofrecen dicho servicio (16%), se consolida una diferencia de 32%. Así por lo tanto se tiene una asociación positiva de la alimentación escolar con respecto a mejores resultados en las pruebas Saber 11, aunque no es categórico debido a que no existe una subida gradual de los porcentajes con respecto a otros en

el caso de las instituciones B con C, pero debido a la cifra sobresaliente del grupo clasificado en A, no se puede ignorar que quien saca mejores resultados en las pruebas de calidad este mejor en cobertura del programa PAE de manera indiscutible.

Por el contrario a estos resultados, F. Carbajal (2016) en una evaluación del rendimiento escolar después de la implementación de desayunos escolares en instituciones educativas de Honduras, determinó que no existe una relación estrecha entre estos, si bien es cierto que dichos desayunos mejoran la alimentación de los estudiantes y permite mayor permanencia, la mejora de sus notas y resultados dependen más de los contenidos impartidos por los docentes. También agrega que los desayunos escolares promueven el desarrollo de capital humano, por lo que su impacto también tiene un largo alcance en el tiempo, aparte de ayudar a romper los ciclos intergeneracionales de pobreza y hambre. (p. 117).

A nivel nacional los estudios que avalen una influencia directa de la alimentación escolar sobre mejores resultados de los estudiantes en pruebas de calidad resultan ser escasos, pero por el contrario si los hay, para aquellos que encuentran una relación entre una adecuada alimentación con mejores desempeños académicos, como lo establece D. Ramírez (2014) quien encontró en una comunidad estudiantil varios niños con hábitos alimenticios inadecuados y a partir del análisis de las condiciones de los estudiantes noto que los muchos de ellos no tienen una dieta balanceada en proteínas, vitaminas y minerales, en consecuencia obtenían bajos rendimientos académicos con respecto a aquellos que si estaban mejor nutridos.(p. 67)

Apelando a la particularidad de cada población tenemos una asociación positiva de mejores resultados en aquellos colegios que ofrecen alimentación escolar en el municipio de Montería con respecto a aquellos que lo hacen en menor medida, aunque la tendencia no es fuertemente categórica. Y si algo no se puede desmentir es que una buena alimentación es fundamental para el buen desarrollo del cuerpo, las capacidades físicas-mentales, y la prevención de enfermedades, por lo tanto es importante promoverla desde las mismas instituciones para salvaguardar el derecho a la educación de los estudiantes y ofrecer oportunidades de estar en condiciones óptimas para recibir las clases.

6.2.7. Otros programas de ayuda al estudiante que se ofrecen en las instituciones educativas del municipio de Montería.

Los programas de ayuda a los estudiantes son todas aquellas medidas y estrategias que en la mayoría de casos cuentan con un sustento político, legal y científico que valida su aporte a mejorar la educación atendiendo las necesidades que tienen la población estudiantil.

De allí la defensa por una educación equitativa y que dote a los estudiantes no solo de los conocimientos necesarios, sino también de las condiciones necesarias para que se pueda dar una enseñanza y aprendizajes efectivos, de allí que los programas de apoyos dirigidos a la comunidad estudiantil cumplen un papel importante a la hora de ayudar a suplir sus necesidades.

En las distintas instituciones educativas encuestados de la ciudad de Montería se consideró pertinente tener en cuenta programas que ofrecen los grupos encuestados y que directamente no se preguntaron por ellos. Entre esos programas están: **la orientación escolar, el apoyo psicológico y los de profundización.**

Los programas de **orientación escolar** son considerados por el MEN (s.f.) como un proceso de aprendizaje cuyo eje se localiza en comprensión cognoscitiva consciente que el joven tenga las condiciones situacionales importantes y las relaciones entre el medio, donde dicho proceso está mediado por profesionales del área. Por su parte L. García (2016) manifiesta que los orientadores escolares están sujetos a distintos roles y conceptos que varían de un territorio a otro, según sus variaciones dadas desde lo jurídico, institucional y conceptual, por lo que en muchas ocasiones se les caracteriza por prestar un servicio bastante extenso al atender no solo a los estudiantes, sino también a las familias, a otros docentes y a los distintos entes que estén implicados en el desarrollo adecuado de los aprendizajes y la formación de los educandos. Pero aunque tenga una variedad de sectores que atender, su prioridad ante todo son atender las necesidades de los estudiantes.

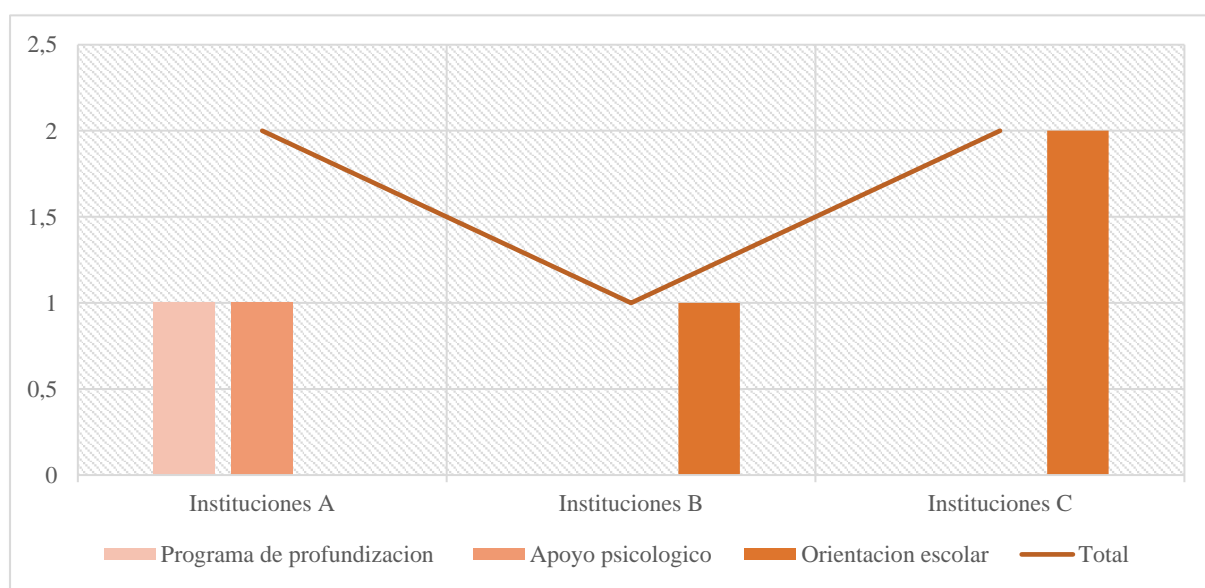
En el caso de los programas de **apoyo psicológico** el MEN (2008) considera que generalmente se basan en un conjunto de procedimientos para favorecer el desarrollo integral del estudiante, preservar sus derechos fundamentales y mejorar sus condiciones de estudio, recreación, y convivencia ciudadana.

Los profesionales que se encargan de ofrecer este servicio, tal como lo describe el Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles -LAUSD- (s.f.) están para ayudar a los estudiantes a obtener un buen desempeño académico, social, emocional y de conducta. Su fin es velar por las necesidades socioemocionales y proveer servicios que ayuden a los estudiantes a aprovechar el plan de estudio institucional. Los psicólogos escolares también trabajan en colaboración con los docentes y las familias para crear entornos de aprendizajes idóneos.

La realización de los programas de profundización han sido impulsadas desde MEN (2016) en su plan de la implementación de los proyectos pedagógicos conocido como Eduderechos, dicho programa de profundización busca instruir y aportar conocimientos para los educandos en derechos humanos, y como objetivo se busca que los estudiantes crezcan en ambientes educativos de confianza en los que desarrollen valores democráticos, que interioricen y practiquen los derechos humanos como parte de la cotidianeidad y que además estos participen activamente en la construcción de una sociedad pacífica, justa e incluyente.

Los programas de profundización más que impartir conocimientos extras, implica una interiorización de ellos y llevarlos a la práctica para así generar conocimiento experimental y de gran significado para los estudiantes.

Ilustración 22. Otros servicios de ayuda al estudiante.



Fuente: Elaborado a partir de resultados de la presente Investigación (2018)

Es importante anotar que los datos aportados por la **gráfica 19**, muestran que las instituciones A tienen dos programas diferentes, mientras que las clasificadas en B y C solo ofrecen un tipo de programa extra a los encuestados. Otro aspecto a tener en cuenta es que a nivel de unidades disponibles, las instituciones A tienen 2 con programas distintos, B tiene solo una unidad para este apartado, y C tiene dos unidades igual que A, solo que su programa es el mismo que ofrecen las instituciones B (Orientación escolar) de manera homogénea.

Teniendo en cuenta lo descrito anteriormente, se plantea el análisis de los resultados obtenidos y que son ilustrados por el **grafico 23**, sobre los programas de orientación escolar, los cuales se ofrecen en las instituciones B y C exceptuando al grupo de instituciones A. en términos de cantidad las instituciones C tienen una unidad por encima de los B, pero aun así las instituciones C que son las mejor valorada en este aspecto, es el peor valorado en las pruebas Saber 11. Eso indica que los servicios de orientación escolar no ofrecen una asociación importante para generar mejores resultados en las pruebas de calidad educativa. Esta idea además se refuerza por el mero hecho de que las instituciones clasificadas en A, son quienes figuran como mejor calificadas en las pruebas de calidad no tienen dicho servicio en ninguno de sus planteles.

Sobre el impacto de los orientadores educativos sobre estudiantes de secundaria, M. Lourdes y F. Hernández (2008) refiere que los conocimientos impartidos por estos suelen ser de corto plazo, lo que se traduce en conocimientos poco significativos, esto sucede según los autores, porque sus deberes son tan variados y desenfocados que no responden realmente con las necesidades de los estudiantes aparte de que muchos de estos servidores desconocen a plenitud el rol que deben de cumplir en las instituciones. (p.109).

Pero por otra parte, se tiene una perspectiva más positiva de estos servicios escolares según lo expuesto por L. García (2016) quien encuentra en la labor de los orientadores escolares un factor clave para llevar a cabo el proyecto educativo de aprendizaje-servicio, donde se busca principalmente que los estudiantes se apropien de valores de participación y ciudadanía necesarios para el aprendizaje, éxito académico, personal y social, este es una característica distintiva de un instituto de secundaria en Madrid, donde se ha puesto a los orientadores escolares como protagonistas para un mejor desarrollo y consecución de los objetivos escolares. (p. 306)

Básicamente lo que diferencia el impacto de los orientadores escolar según los casos expuestos anteriormente, los contextos educativos en que estos se encuentran y que tanto están adheridos a él, pues su servicio no puede estar aislado de las proyecciones y objetivos que tienen las instituciones educativas para con sus educandos y la sociedad. Esta temática merece un desarrollo aparte, pero por lo próximo, los orientadores escolares de los colegios A y B no ofrecen un impacto perceptible en la obtención de mejores resultados en las pruebas de la calidad educativa.

Con respecto al servicio de apoyo psicológico, el **grafico 23** revela que el único grupo de instituciones que dispone de tal servicio es el A, y en apenas una de sus unidades, teniendo así un valor de 0 en este apartado para los grupos B y C. A primera vista es llamativo que haya solo una institución de las 18 encuestadas que ofrezca dicho servicio, pero esto no indica necesariamente que en los otros colegios no exista algún tipo de orientación psicológica en las otras instituciones, sino que están siendo ofrecidas de distintas maneras, pues desde los colegios B y C es muy posible que dicho servicio se dé indirectamente por los orientadores escolares, solo que de manera muy general y poco ofrecida desde una versión más personalizada como lo está orientada explícitamente la orientación psicológica que ofrecen los programas de apoyo psicológico y esto puede explicar en cierta manera por qué este programa logra impactar de manera más directa a los estudiantes.

Pero hay quienes dirigen el apoyo psicológico de los estudiantes a beneficios de retención estudiantil. Según el reporte de caso de Sánchez, Blum, Zarco y Gómez (s.f.) los estudiantes que padecen algún problema psicológico tienden al abandono académico, después de la recolección de información sobre este aspecto en el campus de la universidad Nacional Autónoma de México, se determinó una estrecha relación de la salud mental con respecto al abandono y bajos rendimientos académicos. (p. 7).

Aunque para el caso en particular de los colegios de Montería y en concordancia con los datos obtenidos, se tiene pues una correlación positiva de los servicios de los programas de apoyo psicológico dirigidos a los estudiantes con respecto a mejores resultados en las pruebas saber 11, aunque su impacto no se puede considerar categórico, pues las cifras de cobertura de dicho programa son bastante mínimas.

Y por último se tiene que el grupo de instituciones educativas A según el **grafico 23**, son los únicos en ofertar el programa de profundización, estando por lo tanto el grupo de instituciones B y C, con 0 unidades en este aspecto. Al igual que sucede con el programa de ayuda psicológica, los colegios A son los únicos en disponer de este servicio, e igualmente en una de sus unidades.

Los programas de profundización implican un acercamiento al contexto y por ende a conocer aún más los problemas de la realidad en que viven las personas. En el portal web Eduteka (2009) a partir de áreas básicas como las ciencias sociales, las matemáticas y ciencias naturales que en muchas ocasiones se puede pensar que son conocimientos aislados de la realidad tangible y cotidiana, se utilizan como base para realizar los programas de profundización en problemas como el medioambiente, la seguridad alimentaria, la salud y la solución de conflictos.

Así mismo el portal web Educarchile (s.f.) manifiesta que estos programas tienen una distinción de otras actividades académicas al exigir un esfuerzo importante de los docentes por apropiarse en los estudiantes los conocimientos que se les imparte, de tal modo que buscan que hagan hincapié en la profundidad de la comprensión más que en la cantidad del contenido, prevaleciendo así evaluaciones enfocadas en la aplicación de lo aprendido, en función de que crear recurso humano capaz solucionar los problemas del mundo real.

Es entonces los programas de profundización un recurso educativo de gran valor y de acuerdo con los datos obtenidos, su presencia en las instituciones A se traducen en balances positivos, pues está presente el grupo de colegios que obtienen mejores resultados en las pruebas saber 11. Aunque debido a su baja cobertura no refleja un impacto importante, pero en la medida en que lo ofrece es suficiente para considerarse un aspecto positivo para mejores resultados en las pruebas de calidad.

6.3. Capítulo II

6.3.1. Asignación de recursos financieros en las instituciones educativas oficiales del municipio de Montería-Córdoba.

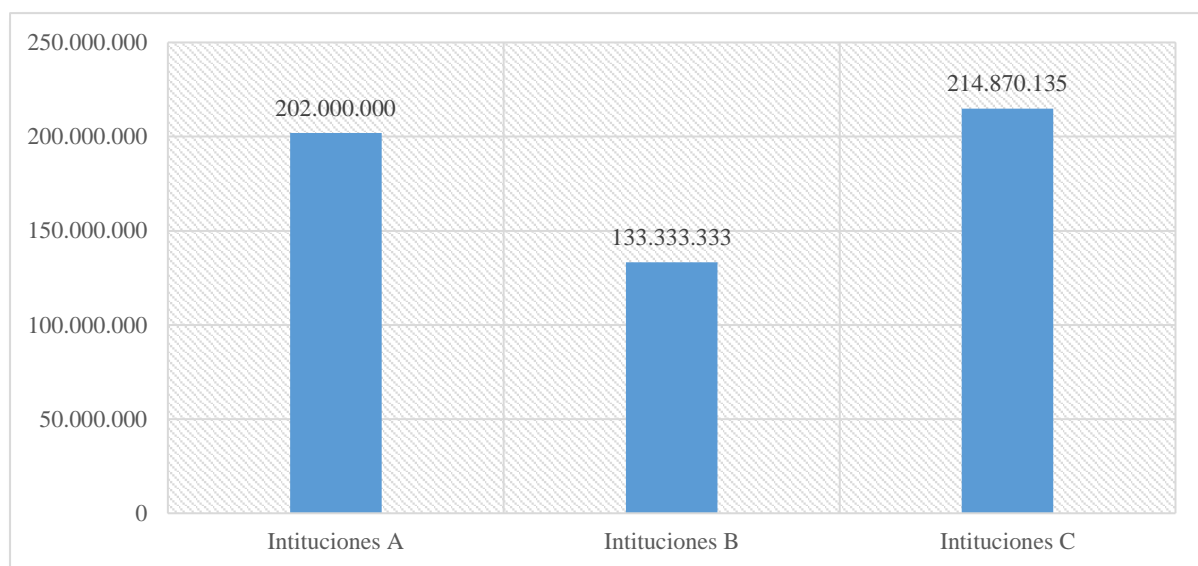
La financiación escolar es uno de los temas neurálgicos de la educación, y es promovido y estudiado por diversos organismos internacionales y gobiernos que buscan mejorar la vida y la competitividad de las personas. Y su inevitable estudio se produce porque impartir servicios conlleva gastos y más si se quiere agregar calidad en ellos. La educación como cualquier otro servicio demanda unos costos que deben ser asumidos por diversos entes de la sociedad, dado que es responsabilidad de todos construir sociedad y la educación juega un papel fundamental para ello.

El aporte de la educación al desarrollo de la sociedad según la CEPAL y la UNESCO (2004) es múltiple y se manifiestan en dimensiones éticas, sociales, productivas, culturales y políticas. En consecuencia se han llevado a cabo esfuerzos por la región latinoamericana y el caribe, que dan un papel protagónico a la educación en lo que refiere a inversión en las últimas décadas, pues por medio de ella se busca asegurar un dinamismo productivo con equidad social, fortalecer democracias mediante la promoción del ejercicio de la ciudadanía, avanzar a mayor ritmo en la sociedad de la información y el conocimiento, y enriquecer la comunicación entre personas de distintas culturas y cosmovisiones.

La calidad educativa, tal como lo sugiere la OCDE (2017) implica para Colombia una mayor inversión que debe ir especialmente dirigida a apoyar al sector público en pos de una mayor tasa de escolarización, de formación de competencias y habilidades en regiones rezagadas en apoyo a las comunidades más desfavorecidas. Dado que este sector es la esperanza de muchas familias para poder acceder a la educación y por ende si no se le ofrecen los fondos necesarios, lo más probable es que la calidad de la educación se note afectada (p. 7).

La financiación es uno de los aspectos donde la OCDE (2004) ha hecho hincapié en que al país le falta mayor trabajo, el cual debe realizar si quiere lograr los estándares de calidad exigidos en los países miembros de dicho organismo.(p. 3)

Ilustración 23 Presupuesto promedio anual de ingresos y gastos



Fuente: Elaborado a partir de resultados de la presente Investigación (2018)

En el **grafico 24**, se encuentra información sobre la cantidad de dinero que destinan anualmente para suplir los gastos que tengan las distintas instituciones educativas para su debido funcionamiento. Como resultados se tiene que las instituciones C lideran este apartado con un presupuesto de 214. 870. 135, seguido de las pertenecientes a la clasificación A que cuentan con un promedio de 202.000.0000 y por ultimo como grupo de instituciones con menos promedio están los B en 133.333.333. Uno de los aspectos que más llama la atención de esta comparativa es la gran diferencia que existe entre las instituciones B con respecto a el grupo A y C, que se ilustran con la siguiente tabla.

Tabla 5. Diferencia presupuestal de los colegios A y B con respecto a C (214. 870. 135)

Grupos de instituciones	Promedio presupuestal	Diferencia
-------------------------	-----------------------	------------

A	202.000.0000	12.870.135
B	133.333.333	81.536.802

Fuente: Elaborado a partir de resultados de la presente Investigación (2018)

Técnicamente el monto de las instituciones B constituyen solo el 62,1% del presupuesto de las clasificadas en C, una cifra bastante disparada y que tampoco dista si se le compara con los colegios A 66%.

De lo anterior se tiene que las instituciones A en términos presupuestales no distan mucho de las instituciones C, pero si con respecto a resultados en las pruebas de calidad educativa, pues son dos puestos por encima. Esta idea se refuerza con la comparativa del grupo clasificados en B y C, pues a pesar de que las instituciones B reciben menos presupuesto anual en un poco más de la mitad que el recibido por el grupo de instituciones C, estos últimos no obtienen mejores resultados que su homologo las instituciones B.

Dichos resultados rompen con la asociación generalizada que se tiene, de a mayor recursos, mayor será la calidad en los aprendizajes, ubicándose por lo tanto en una condición particular. De lo anterior tal como lo expresa Albornoz y Warnes (2013) existe una dificultad para asociar mejoras en capacidades cognitivas con incrementos en el gasto en educación, porque puede verse en los decepcionantes resultados en los exámenes estandarizados que se encargan de medir la calidad educativa. Y dicha asociación en el contexto Monteriano ha podido comprobarse que no es viable ya que más recursos no implican una mejor adquisición de las competencias y habilidades necesarias para obtener mejores resultados en las pruebas Saber 11.

6.3.2. Asignación y recibimiento de un monto para la prestación de los servicios educativos según la población estudiantil.

La financiación en los colegios Colombianos se hace a través de unos lineamientos comprendidos en el Sistema General de Participaciones -SGP- el cual está constituido por los recursos que el estado transfiere a las entidades territoriales como departamentos, distritos y

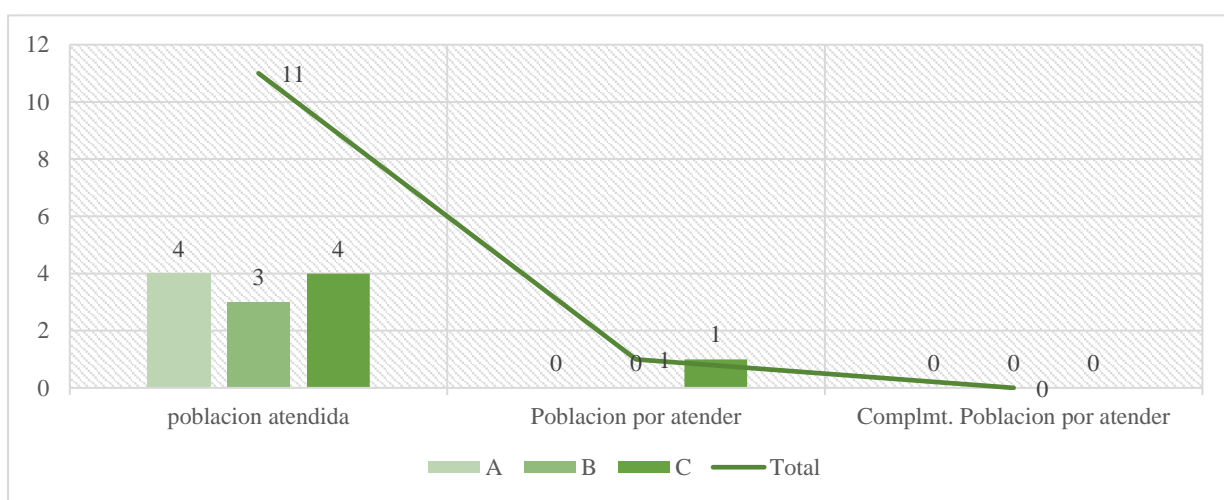
municipios, para la financiación de los servicios de salud, educación y los definidos en el Artículo 76 de la Ley 715 de 2001.

A diferencia del presupuesto anual que se discutió en el punto anterior, este tiene un criterio de inversión fijado en la población, es decir, la cantidad de dinero que se envía se hace en función del número de alumnos que las escuelas deben de atender y los que potencialmente deba atender fijando la meta de la atención en un 100% de la población y una vez lograda la cobertura total, los esfuerzos se redirigen al mejoramiento de la calidad educativa.

Es importante mencionar que la asignación por alumno en condiciones de equidad y eficiencia según niveles educativos y zona del sector educativo financiado con dineros públicos, está enfocados al mejoramiento de la calidad educativa, que corresponden principalmente a dotaciones escolares, mantenimiento y adecuación de infraestructura, cuota de administración departamental, interventoría y sistemas de información.

Teniendo en cuenta esta información, se procede a hacer el análisis de los recursos que se entregan en los colegios encuestados de la ciudad de Montería, donde se podrá ver los alcances de la inversión en la población estudiantil.

Ilustración 24 . Criterios de población para la financiación en las instituciones educativas de Montería.



Fuente: Elaborado a partir de resultados de la presente Investigación (2018)

La información proporcionada por el **grafico 25**, muestra primeramente los datos aportados por los directivos de los colegios, donde 4 de las 6 instituciones A y C proporcionaron información, mientras que las instituciones B solo 3 de ellas dieron conocimiento de este aspecto. Teniendo en cuenta esto, los análisis se basaran más en la cobertura de los dineros.

De lo anterior se tiene por lo tanto que las instituciones educativas A, B y C cuentan con financiación a la población atendida, es decir, reciben dineros de acuerdo a la población con que constante que atienden las instituciones. Esta financiación no supone mayores diferencias en la calidad educativa, pues supone la atención básica de los estudiantes.

Por otra parte está la financiación enfocada a la población por atender, la cual solo se registra en una de las instituciones del grupo C, esto en primera instancia supone el crecimiento en el número de estudiantes que se prevé, van a ingresar al sistema educativo. Por tal motivo tampoco implica una mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues son recursos que están mayormente enfocados a la cobertura, en búsqueda de garantizar el acceso a la educación.

Y la tercera modalidad y la que supone un gran impacto para la calidad de los colegios del municipio, no cuenta con resultados, pues el complemento a la población por atender implica un mayor gasto no solo para la manutención de los estudiantes y personal laboral, sino también para recursos, servicios y productos educativos que mejores la calidad de la educación.

Entre los llamados de atención y recomendaciones hechos por la OCDE (2014) en materia de inversión de educación por alumno, menciona que en Colombia se dedica una proporción importante del PIB a la educación, pero el gasto por estudiante, tanto de origen público es mucho menor que el promedio de la OCDE. Y tal mención se ve reflejado en la clasificación mayoritaria en que la inversión educativa de los colegios oficiales tienen, pues refleja la prioridad del servicio de cobertura y garantía de mínimas condiciones para la educación, pero en materia de inversión destinada exclusivamente para la mejoría de la calidad educativa tal como lo refiere la ley 715 a través de mayor disponibilidad de materiales, recursos para el aprendizaje y estabilidad de los servidores no se destina en ninguno de las instituciones encuestadas.(p. 3)

Por ultimo y en este orden de ideas, no es posible establecer una relación directa de la inversión según su modalidad en base a la tipología de la población, con mejores resultados en las pruebas de calidad aditiva, pero si es visible a través de los datos la falta de incentivo a la calidad por medio de la inversión.

6.3.2.1. Recursos adicionales para el mejoramiento de la educación.

Los recursos adicionales deben ser entendidos como los dineros extras que están destinados a mejorar la calidad educativa, saliéndose del marco de la programación estándar para la atención básica de los estudiantes, y en cambio estos están para atender situaciones particulares e implementar esfuerzos necesarios que demanda la sociedad para el mejoramiento de la calidad educativa, lo cual se ampara en la constitución de 1991 y la ley general de educacion de 1994.

En la Guía 34 (2008) la cual tiene por propósito dar los lineamientos para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan y mejoramiento, se establece que se deben de asegurar la adecuada prestación de los servicios complementarios disponibles en la institución educativa para facilitar la asistencia de los estudiantes, mejorar sus procesos de aprendizaje y desarrollar sus competencias. (p. 30)

6.3.2.2. Implementación de la jornada única.

Según el MEN (2018) desde el año 2014 con el Plan Nacional de Desarrollo (2014- 2018) se ha vuelto a retomar la iniciativa de la implantación de la jornada única que se ha estado gestando de manera gradual por el país. Y tras la implementación en los últimos tres años, se ha vuelto a establecer lineamientos para su implementación en los años 2018 - 2030, debido a la importancia que tiene esta modalidad para propiciar mayor calidad educativa, pues se argumenta que una mayor duración de los estudiantes en los colegios se cuenta con más horas de clase para el fortalecimiento de competencias básicas y para la realización de otras actividades que les permitan seguir potenciando sus capacidades.

La jornada única se define por el MEN (2018) como el tiempo diario que dedica el establecimiento educativo oficial, durante cinco (5) días a la semana, a sus estudiantes de básica media para la consecución de su formación integral en las asignaturas obligatorias según lo consagran la ley 115 de 1994 y las asignaturas optativas que el establecimiento establezca. E igualmente para lograr en los niños de nivel preescolar un mayor desarrollo en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas. (p. 3)

Además de ello, durante este tiempo continuo, las instituciones deben permitirles a sus estudiantes dentro de la jornada, el desarrollo de actividades complementarias, como el descanso pedagógico, la alimentación de los estudiantes y demás actividades pedagógicas definidas en el Proyecto Educativo Institucional.

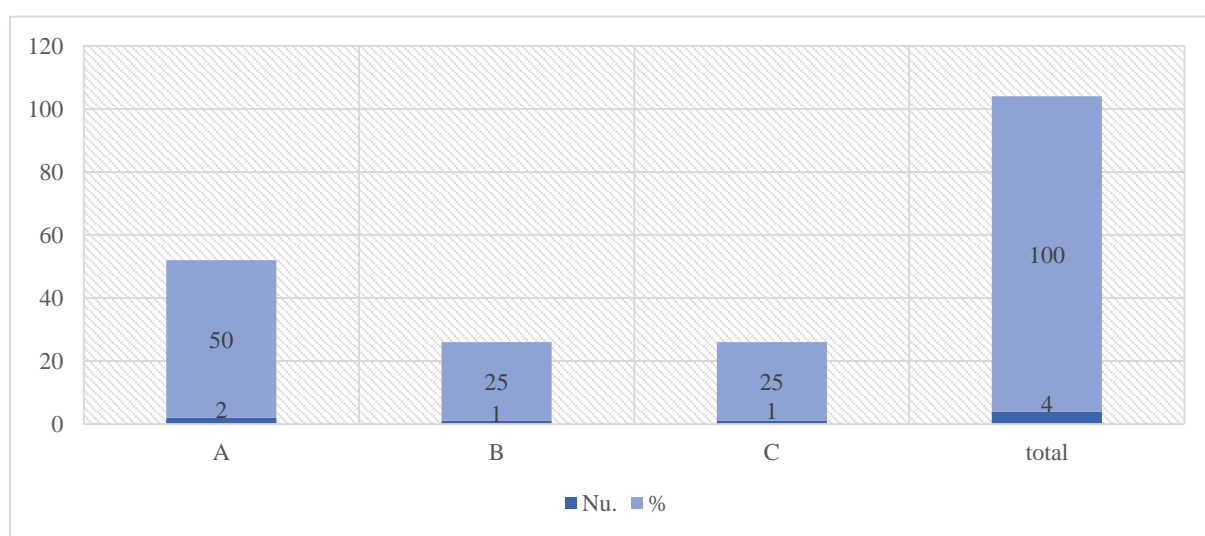
La jornada única es una modalidad que en Colombia se ha trazado como meta de implementación, ya que se ubica como una estrategia fundamental del gobierno para hacer de Colombia el país latinoamericano con mejores indicadores educativos para el año 2025. Pero tal como lo indica Toro M. (2015) el principal inconveniente para lograrlo es que no solo se necesario aumentar la infraestructura física sino también la humana, demandando así grandes presiones sobre el presupuesto dedicado a la educación. (p. 2)

En Montería también existen colegios que ofrecen modalidad de jornada única, y según la alcaldía municipal de Montería, desde el año 2015 la ciudad había viabilizados ocho proyectos, entre los que están alimentación escolar, refrigerios y almuerzos para todos los estudiantes que hagan parte del programa, así como el pago de horas extras para los docentes que guiarán el proceso de estos estudiantes.

Las instituciones educativas que estuvieron seleccionadas para implementar la jornada única en el municipio según la alcaldía Municipal (2015) fueron la institución educativa Nacional José María Córdoba- sede principal, Cecilia de Lleras- sede principal, Antonio Nariño- sede principal, Mercedes Ábrego- sede principal y sede las colinas, INEM Lorenzo María Lleras- sede principal, Guillermo Valencia- sede escuela anexa y sede escuela urbana mixta San Martín y General Santander.

pero a través de la siguiente grafica se hace el análisis del impacto que este tienen en el municipio y cuál es su condición actual en cobertura teniendo en cuenta que de las instituciones encuestadas que cuentan con jornada única se encuentran en grupo clasificado en A: Mercedes Abrego y Camilo Torres. En el grupo de instituciones B: liceo Guillermo valencia. Y en los clasificados en C esta la institución educativa General Santander.

Ilustración 25. Porcentaje de instituciones educativas que reciben ingresos para implementación de la jornada única.



Fuente: Elaborado a partir de resultados de la presente Investigación (2018)

Lo primero que hay que anotar de la información suministrada por el **grafico 26**, es que solo 4 de las 18 instituciones educativas encuestados cuentan con horario de jornada única, es decir solo el 22% implementan este programa, frente a un 88%. Lo otro es que partiendo del 22% de esas instituciones que si cuentan con el programa de jornada única, el 50% corresponden a los grupos de colegios A, mientras que un 25% de ellos son del grupo B y el otro 25% para las instituciones C.

De lo anterior se tiene que el municipio de Montería tiene una cobertura bastante reducida del programa de jornada única, y en parte ello se ve reflejado posiblemente en que no obtenga mejores resultados en las pruebas saber, teniendo en cuenta a Bonilla (2011) el 75% de cobertura de jornada única se encuentran en municipios de algunos de estos departamentos:

Santander, Antioquia, Norte de Santander, Boyacá, Cundinamarca, Risaralda y Caldas, todos ellos comparten algo en común y es que en los últimos tres años han sacado mejores resultados en las pruebas saber 11 que el municipio de Montería. Es decir, a nivel departamental existe una buena asociación de mejora de calidad educativa con implementación de jornada única en los colegios y especialmente en aquellos departamentos en que la cobertura está por encima de la media nacional.

Ya más referido a los resultados a nivel local, se tiene que el grupo clasificado en A son los que más instituciones educativas tiene implementando la jornada única, con un 50% de ellas, mientras que los otros dos grupos tienen la mitad de esta cobertura, respectivamente. Aunque la tendencia no es proporcional en crecimiento de los resultados de las pruebas de calidad con respecto a mayor número de instituciones con implementación de jornada única, no se puede ignorar el hecho de que las instituciones A tiene mayor cantidad de cobertura e igualmente mejores resultados en las pruebas de calidad, por lo que si existe una asociación positiva entre la implementación de la jornada única y mejor calidad educativa.

Al respecto Bonilla (2011) afirma que los estudiantes de jornada única tienen un mejor rendimiento académico, especialmente si se compara con aquellos de la jornada de la tarde. Ya que dentro de la misma doble jornada escolar existe desigualdad entre aquellos que tienen la oportunidad de estudiar en la mañana y los de la tarde, obteniendo resultados más desfavorables los segundos.(35)

La jornada única escolar es un programa fuertemente asociado con la calidad educativa y por ello está presente en los lineamientos de políticas educativas hechas por organismos como la UNESCO, el OCDE y las cuales son tenidas en cuenta por el MEN, constituyendo un eje central de la política educativa en la nación, donde se han enfocado grandes inversiones para elevar la cobertura de la alimentación escolar, mejoramiento de la infraestructura y elevar la cantidad de planta docente y directivos, pues son algunas de las demandas mínimas que se deben lograr para la implementación de dicho programa.

6.3.2.3. Inversión en necesidades educativas especiales y capacidades excepcionales

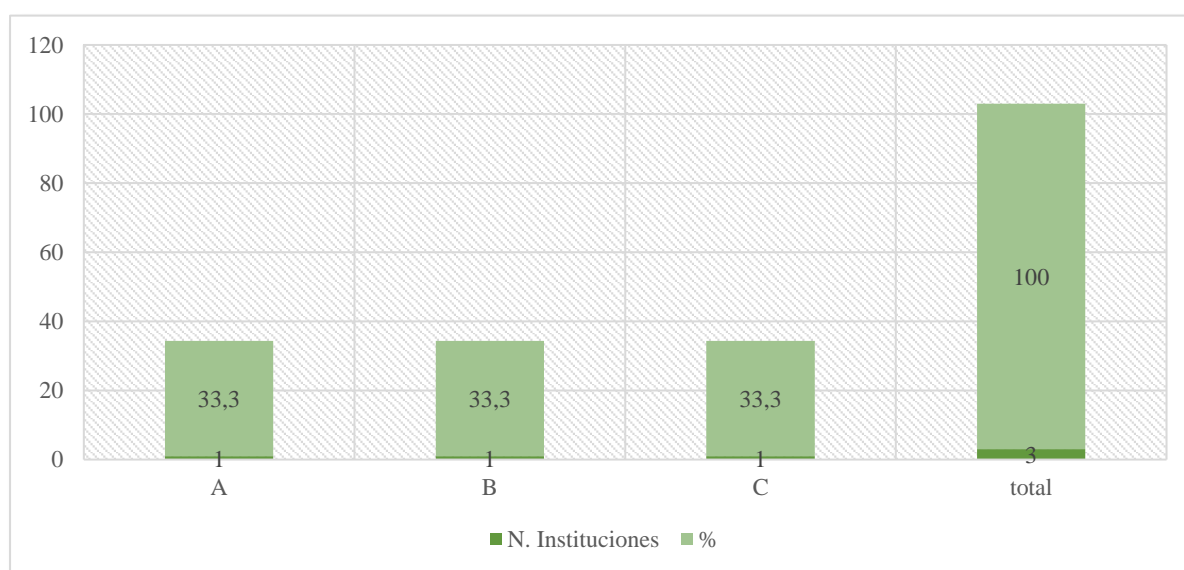
La comunidad educativa se caracteriza por ser un mundo diverso donde ocurre una de las experiencias más importantes para los niños en materia de socialización y aprendizajes del contexto de la humanidad. En Colombia el sistema educativo se caracteriza por atender una gran diversidad a nivel territorial, donde asisten alumnos con las más variadas identidades culturales, étnicas e intelectuales. En estas últimas existen categorías como los alumnos con capacidades estándar los cuales se caracterizan por asimilar de manera esperada los procesos de aprendizaje y los hay con capacidades excepcionales o con capacidades que demandan una necesidad educativa especial.

Para la primera acepción el MEN los define como aquellos estudiantes con capacidades globales, que obtiene resultados muy altos en pruebas para medir la capacidad intelectual y los conocimientos generales sobresaliendo en el rendimiento académico con respecto a sus compañeros. Y para los segundos, se refiere a aquellas personas con deficiencias o alteraciones en las funciones corporales, que puede ocasionar limitaciones en actividades que normalmente realizaría una persona de su edad y contexto. Las discapacidades se clasifican en auditivas, visuales, motoras, cognitivas, en autismo y discapacidad múltiple.

La importancia de garantizar una educación para este tipo de comunidad radica en que la educación es un derecho inalienable y debe ser ofrecido para todas las personas, el MEN (s.f.) especifica que para que los colegios puedan ofrecer este servicio no debe homogenizar en la tendencia de enfoques y estrategias de atención educativa, sino que debe imperar el reconocimiento a la diversidad de los estudiantes y de los múltiples contextos socio-culturales en donde éstos habitan, además de la pluralidad de sus intereses y capacidades.(p.c3)

Por lo tanto la educación debe enfocarse en atender a toda la población y estos programas constituyen una estrategia para garantizar el derecho de toda la comunidad de acceder a la educación, donde impera la igualdad de oportunidades y equidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ilustración 26. Instituciones educativas donde se financia necesidades educativas especiales y capacidades excepcionales.



Fuente: Elaborado a partir de resultados de la presente Investigación (2018)

Tal como muestra el **grafico 27**, la cobertura del programa de atención a población educativa con necesidades especiales implementada en el municipio de Montería, se encuentra en proporciones considerablemente pequeñas, pues a nivel local está presente en un 17% de las instituciones educativas encuestadas. Por otra parte, comparando la cobertura intergrupala, se tiene que las instituciones A, B y C cuentan cada uno con una unidad (33%), es decir que cada grupo solo cuenta con una institución a la cual se le invierte para que ofrezca este servicio.

Si bien, la implementación de estos programas implican beneficios enfocados en poblaciones bastante particulares y están más asociados a la igualdad en oportunidades y ratificación de la función social de la educación, no se quita su aporte a la mejora de la calidad educativa pues lo que se busca es mejorar las capacidades de estas personas y adaptar los procesos de enseñanza a las necesidades del educando para que este pueda mejorar sus condiciones de vida.

Este apartado es un tanto más complejo, puesto que una parte de esta población no hace parte de la sumatoria de puntajes en las pruebas de calidad educativa, tal como lo dicta el ICFES (s.f.) al expresar que no se usan los resultados de los estudiantes discapacitados (salvo que el

colegio solicite expresamente su inclusión) para la clasificación de las sedes escolares. Y en tanto si se usa los resultados de las pruebas saber 11 de las instituciones que reciben inversión para implementación de este programa y se compara la cobertura de este servicio, tampoco hace posible una asociación con una mejoría de los resultados institucionales, pues los colegios en sus variables (cobertura de servicio) obtuvieron los mismos valores.

Tal como lo concibe S. Hegarty (1994) la razón para educar a los jóvenes y especialmente a aquellos con discapacidades es de carácter moral, pues ellos como ciudadanos, tienen derecho a ser educados. La educación no es privilegio de unos pocos, sea en términos de riqueza, de clase social o de aptitud, la educación un derecho inalienable de todo ciudadano que a ningún joven puede serle negado por razones de discapacidad (p. 9)

Por tal motivo es importante reiterar que estos programas son importantes, no para directamente el sector económico o mejora de los rankings entre instituciones educativas, sino para mejorar las vidas de las personas y hacer efectivo la inclusión de estas comunidades al sector educativo y la sociedad. Es el cumplimiento del enfoque social que se le otorga a este servicio público a través de la constitución política de 1991.

6.3.3. Instituciones educativas donde existe inversión para la formación docente en educación inclusiva y en didácticas flexibles.

La educación inclusiva es definida por la UNESCO (2006) como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, con el fin de reducir la brecha de oportunidades de acceder a la educación. Este concepto de educación va de la mano con los derechos humanos y los objetivos de desarrollo sostenible, cuando sentencia que se debe de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Ubicándose por lo tanto en un lugar especial para las políticas educativas pregonada por el organismo.

En Colombia según C. Vélez (s.f.) la educación inclusiva es parte fundamental de la revolución educativa colombiana y esta se concibe como la oportunidad que deben tener todos

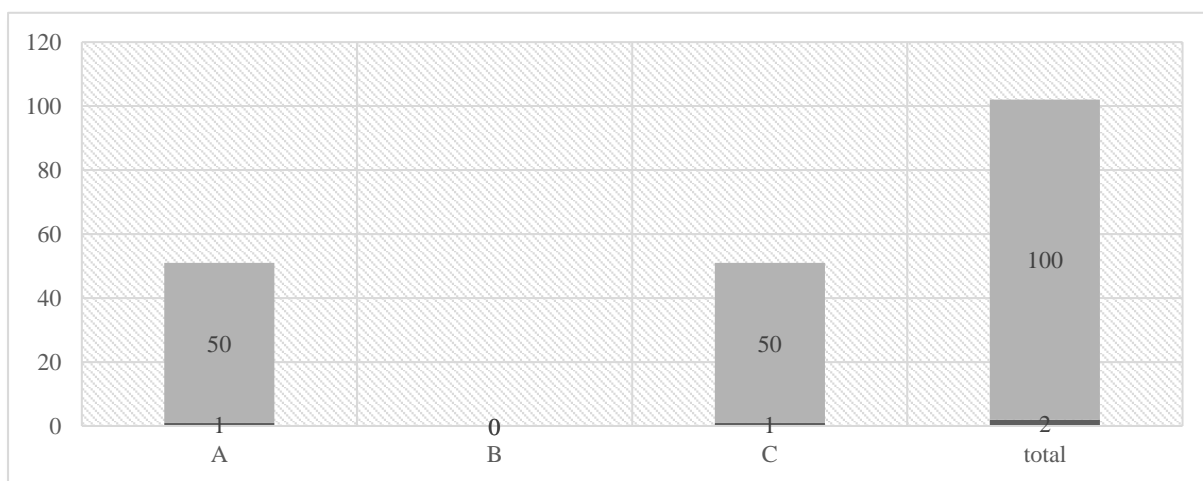
los estudiantes, independientemente de su procedencia, situación social, económica y cultural, los cuales deben de contar con oportunidades para adquirir conocimientos, desarrollar las competencias y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Pero aunque existen políticas nacionales e internacionales que promueven este enfoque y programa educativo, para Villant citado en G. Calvo (2013) existe consenso en que para que se logre llevar a cabo la inclusión educativa de estudiantes en el sistema educativo, se necesita de una decidida intervención y compromiso de los docentes. La posibilidad de llevar a cabo la inclusión educativa, radica en la necesidad de ubicar su centralidad en la educación y demostrar que no se puede avanzar en este plano sin mejorar, al mismo tiempo, en la comprensión de lo que cree, puede hacer y hace el docente. (p. 6)

Como muestra de la importancia que tiene el docente en el logro de esta propuesta, se reglamenta en el decreto 1421 del 2017 en su artículo 4, que las entidades territoriales certificadas, en el marco de los planes territoriales de capacitación, orientarán y apoyarán los programas de formación permanente o en servicio de los docentes de los establecimientos educativos que atienden estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales. Están por lo tanto en el derecho los niños de recibir educación inclusiva cuando lo demanden y a su vez existe el deber de formar a los docentes para que puedan atender las necesidades de la población estudiantil.

Es importante revisar que tanta cobertura tiene este programa en los colegios de encuestados, y a su vez analizar su impacto en la mejora de la calidad de los resultados en las pruebas estatales. Pero sobre todo que tanto apoyo reciben los docentes para que estos estén en capacidad de atender las necesidades diversas que pueda tener la comunidad educativa.

Ilustración 27. Formación de docentes en educación inclusiva y en didácticas flexibles



Fuente: Elaborado a partir de resultados de la presente Investigación (2018)

La información suministrada por el **grafico 28**, revela que la cobertura de los apoyos financieros ofrecidos al personal docente es muy poco, tanto así que de las 18 instituciones educativas encuestadas solo 2 manifestaron recibir este apoyo. Solo las instituciones A y C reciben un programa para el financiamiento de la formación docente.

Dicho de otra manera, solo el 11 % de las instituciones encuestadas cuentan con inversión en este apartado, lo que se vuelve inquietante ante la falta de más apoyo para este sector, dado la diversidad que existe en todo el territorio nacional y donde el municipio de Montería no es la excepción. De acuerdo con G. Calvo (2013) la educación para la inclusión se inscribe en un contexto de crisis en el que se hace necesario atender la diversidad de condiciones en las que los alumnos acceden al sistema educativo, con el interés de que tengan experiencias de aprendizaje de calidad. También se inscribe dentro de la responsabilidad moral de priorizar a aquellos estudiantes que están en riesgo de ser marginados de la escuela y/o conseguir pobres resultados de aprendizaje.(p. 5)

Asociar la inversión en formación docente en inclusión educativa con mejores resultados en las pruebas saber 11 se dificulta debido a la poca presencia de este programa en las instituciones, así que en el contexto de la ciudad de Montería no es un aspecto que tenga una fuerte influencia para demarcar diferencia de resultados entre los diferentes grupos. Pero si

queda algo claro y es que falta inversión para la inclusión social y cultural de la comunidad estudiantil, la cual presenta un déficit de inversión en el fortalecimiento de la atención a la diversidad de los educandos.

6.3.2.4. Instituciones educativas que reciben dotación de material didáctico y tecnológico en los colegios de Montería.

El material didáctico, incluyendo los de carácter tecnológico son herramientas que tienen como destino el reforzamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Y por parte del docente, lo que busca es facilitar y maximizar su labor educativa. Cabrero citado en Bautista, Martínez e Hiracheta (2014) lo definen como elementos curriculares que por sus sistemas simbólicos y estrategias de utilización, propician el desarrollo de habilidades cognitivas en los educandos, facilitando y estimulando la intervención mediada sobre la realidad, la percepción y comprensión de la información, generándose una transformación en los ambientes de aprendizaje. (p. 188)

Es uno de los elementos mediadores más próximos en la relación que se establece entre estudiantes y maestros, por lo que está profundamente vinculado con la mediación de los aprendizajes, y en especial si se busca potenciar la calidad de esos aprendizajes en los estudiantes, tal como refiere De la Vega y Tafur (2010) que para lograr una enseñanza de calidad, el empleo de recursos educativos adecuados a las características y demandas de los educandos constituye un importante requisito y es importante que estos accedan a ellos, sean estos materiales impresos, audiovisuales o electrónicos, el emplearlos en el proceso de enseñanza, se hace con el fin de que el aprendizaje alcance sus metas.(p. 32)

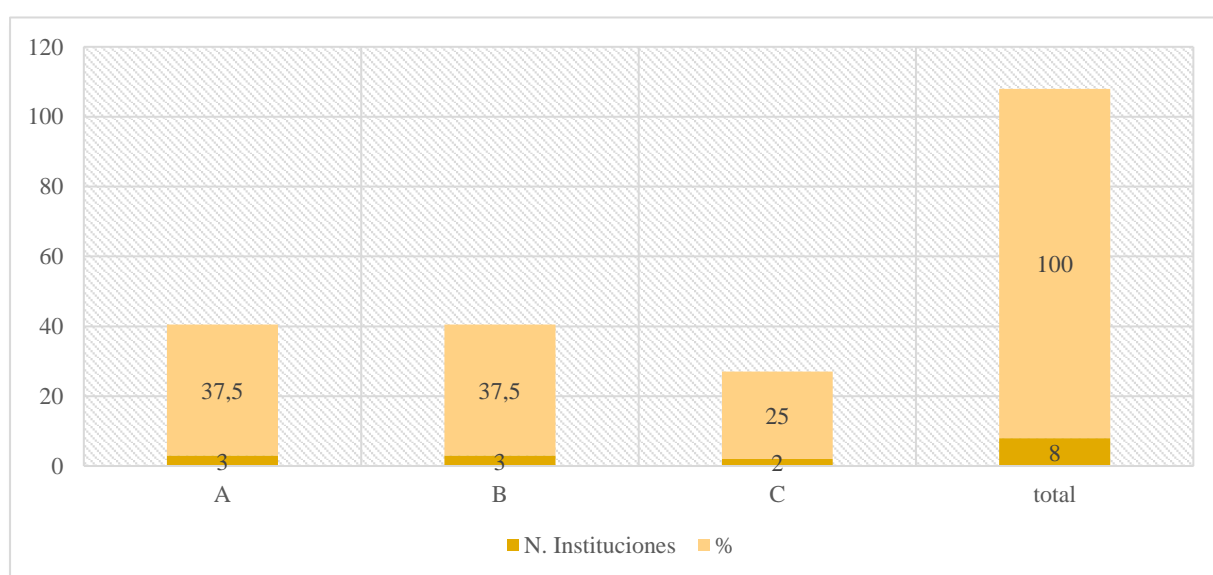
El interés por lograr la consecución de los aprendizajes esperados ha hecho que el MEN y las entidades territoriales se preocupen por la dotación de estos recursos a las instituciones educativas, la cuales se proveen a través de los proyectos de dotación educativa. En los lineamientos estándar para proyectos de dotación educativa expedidos por el MEN (2016) se manifiesta que dichas dotaciones obedecen a las necesidades de las entidades territoriales por integrar los ambientes pedagógicos oportunos para el desarrollo de las capacidades de los estudiantes en los diferentes establecimientos educativos oficiales. Y dentro de lo que se

comprende de esas necesidades se conciben las dotaciones de materiales didácticos y de dispositivos electrónicos, todo ellos herramientas para lograr los fines educativos.(p. 11, 17)

La importancia de tener prestar una especial atención a los aspectos de los recursos didácticos, recae en como lo indica Bautista et al (2014) en que la sociedad misma está demandando nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje que brinden las habilidades y competencias necesarias en los alumnos, que estos sean participes de su propio aprendizaje y el profesor responsable de utilizar la metodología y los medios más adecuados que ayuden al alumno en ese proceso.(p. 32)

En consecuencia es impórtate ver que tanto cuentan los colegios con este tipo de ayuda o recurso para la educacion, que entre otras cosas es un medio que mejora los ambientes y aporta mayores oportunidades para que los estudiantes obtengan mayor y mejores aprendizajes.

Ilustración 28. Dotación escolar de material didáctico y tecnológico.



Fuente: Elaborado a partir de resultados de la presente Investigación (2018)

Las instituciones educativas que reciben financiación de mayor a menor para la adquisición de recursos didácticos y tecnológicos, según ilustra la **gráfica 29**, son el grupo A,

con un 40% de recibimiento de ayuda. En una cifra igual están las instituciones B, y por ultimo están las instituciones clasificadas en C, que solo reciben este tipo de dotaciones en un 20%.

De lo anterior no queda duda que las instituciones C son los menos favorecidos con este tipo de inversiones, además de ello, también son los menos favorecidos en los resultados de las pruebas de calidad educativa. Por otra parte la comparativa entre los grupos A y B no representa variaciones, pero no se puede ignorar que las dichas instituciones están mejor posicionadas que las C, por lo que significa que aquellas instituciones que cuentan con dotaciones de recursos didácticos y tecnológicos tienen mejores resultados en las pruebas de calidad, aunque esta asociación no es en sentido absoluto, pues no hay una tendencia creciente de manera conjunta entre dichas dotaciones y mejores resultados estandarizados, pero visto desde los extremos es innegable haber diferencias que permiten establecer contraste a favor de la pertinencia de los recursos didácticos para el mejoramiento de la calidad.

Al respecto existen muchos estudios que refuerzan los buenos resultados educativos de implementar y contar con recursos didácticos, tal como lo refieren varios autores como M. Ibarra, et al (2017), M. Ricaldi (2014), Bordenave y Florencia (s.f.), cada uno de ellos manifiesta encontrar una correlación positiva entre implementar diversos recursos didácticos y obtener buenos resultados en los aprendizajes de los estudiantes. Sin duda alguna existe un apoyo generalizado por diversos estudios y la academia, lo que lleva a considerarlo como un elemento indispensable en las instituciones, dado que están al servicio de las necesidades educativas, y son usados de acuerdo a las capacidades y estilos de aprendizajes de la comunidad estudiantil. Los recursos didácticos son y seguirán siendo una herramienta indispensable en la educación debido a que a través de ello la educación logra adaptarse a los desafíos presentados en un mundo que constantemente está transformando y cambiando sus necesidades al igual que lo hace la educación misma.

6.3.2.5. Instituciones educativas que reciben inversión para adecuación, ampliación y construcción de infraestructura educativa.

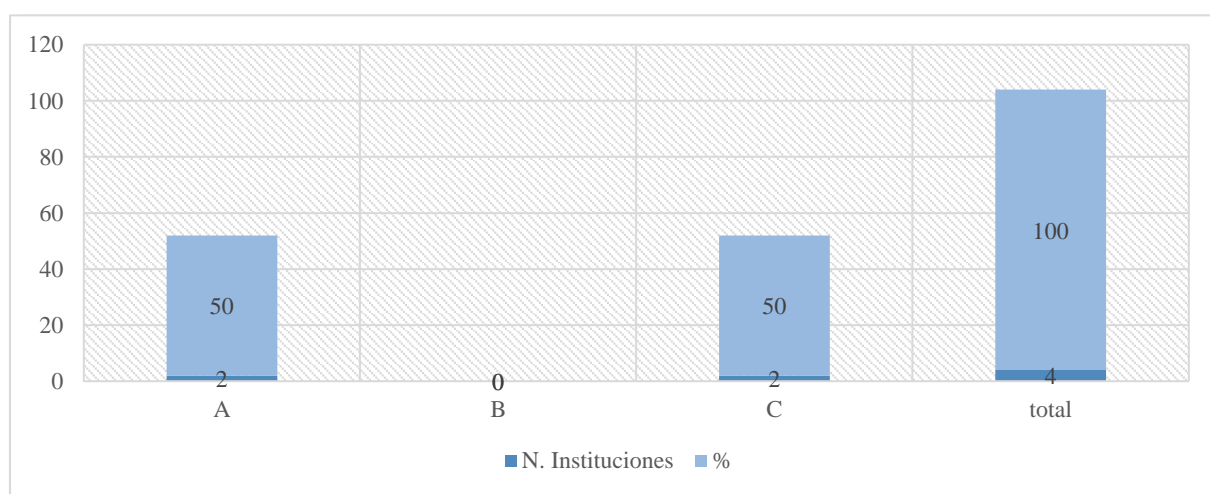
La educación en todo el sentido de la palabra es un proceso que integra multitud de aspectos, y uno de ellos que ha tenido especial énfasis ha sido el papel de la infraestructura en

la educación, pues más que proteger de las condiciones ambientales y tener un lugar donde reunirse, como se pensaría a primera vista, trata de crear una dimensión que sumerja a los niños y jóvenes en el rol de estudiantes, un espacio que brinde todas las oportunidades y condiciones para que se potencien los procesos de enseñanza-aprendizaje, es en síntesis, una obra que sirve de estímulo y motivación para ser parte del sistema educativo, ese es el papel de la infraestructura educativa.

La inversión para ampliación y construcción de infraestructura educativa constituye una de las estrategias que más impacto directo tiene contra la tasa de baja cobertura, tanto así, que ha sido el pilar de las políticas educativas en el programa EPT. Pero a causa de la baja calidad que se hizo visible especialmente por las evaluaciones de la calidad educativa a nivel latinoamericano e internacional, el país ha enfocado sus esfuerzos en mejorar la calidad de los aprendizaje y por ende, la finalidad misma de las instalaciones.

Cuando se habla de ampliación y construcción de infraestructura en los colegios existentes de Montería, se hace alusión a la implementación gradual de la jornada única, es decir, una infraestructura orientada a la mejora de la calidad educativa, que no necesariamente significa que exista de ante mano tal modalidad, (y que es probable) pero sí que es una inversión en infraestructura enfocada en la mejora del sector educativo en todo el territorio Colombiano.

Ilustración 29. Instituciones educativas que reciben inversión para ampliación y construcción de infraestructura.



Fuente: Elaborado a partir de resultados de la presente Investigación (2018)

De acuerdo con la información suministrada por el **grafico 30**, de las 18 instituciones encuestadas, solo 4 conforma la población de aquellos que reciben financiación para ampliación y construcción de la infraestructura educativa. En términos generales, la cobertura de este tipo de programa es bastante reducida con un 22 % de presencia en las instituciones encuestados.

Por otra parte, el grupo clasificado en A, solo cuentan con 2 unidades, mientras que los las instituciones B, no cuentan con apoyo financiero en ninguna de sus instituciones educativas y los C, por esta ocasión, están igualados en resultados (2) con los primeros.

De los resultados anteriores resulta complejo definir el impacto de un programa mientras se tenga una reducida cobertura en los tres grupos evaluados, pero de lo poco que se tiene, no se puede identificar que haya una relación directa que permita afirmar que a mayor número de apoyo financiero en las instituciones para mejora y construcción de infraestructura, mayor serán los puntajes obtenidos en las pruebas de calidad. Al menos los resultados complementan los resultados generales para las instituciones A, que sin duda alguna, la mayoría de aspectos han demostrado tener referencias positivas, lo que no los hace tan variantes como los clasificados en B y C. Pero sintetizando los datos obtenidos en este apartado, la inversión en esta materia no tiene una fuerte presencia en las instituciones y tampoco genera una tendencia creciente ni decreciente, por lo que no hay un gran impacto por si solo en una mayor inversión en ampliación y construcción de infraestructura educativa con mejores resultados en pruebas de medición de calidad educativa.

6.4. Capítulo III

6.4.1. Gestión educativa en las instituciones educativas de Montería.

La gestión educativa es definida por el MEN (s.f.) como un proceso orientado al fortalecimiento de los Proyectos Educativos de las Instituciones (PEI), lo que reafirma la autonomía institucional, en el marco de las políticas públicas, y que fortalece los procesos pedagógicos con el fin de responder a las necesidades de la comunidad educativa a nivel local y regional.

Una de las características de la buena gestión educativa para el MEN (2007), es que esta pase por momentos de diagnóstico, planeación, ejecución, seguimiento y evaluación, los cuales son procesos que se complementan y conducen a la obtención de los resultados definidos por los equipos directivos. La importancia de la gestión en los colegios es que metafóricamente es el orientador de cada integrante de una institución, para ayudarlo a encontrar sentido y pertenencia en un proyecto que es de todos.

Las instituciones educativas, de acuerdo con J. Valderrama (s.f.) son espacios de mucha trascendencia en las personas, pues en ella se cuenta con un conjunto de personas y bienes promovidos por autoridades públicos o privados y cuya finalidad es ofrecer un servicio. Pero además de ellos es un lugar donde suceden procesos de enseñanza-aprendizaje, convivencias entre diferentes actores, se disfruta de espacios lúdicos, se desarrollan competencias, se entablan relaciones afectivas y se conjugan diversas emociones y sentimientos. Este conjunto de relaciones son los que contribuyen a la construcción de estructuras éticas, emocionales, cognitivas y formas de comportamiento en la comunidad educativa. Y en este mismo espacio también es donde se materializan el PEI, el plan de estudios y el plan de mejoramiento, y se concretan la planeación curricular, las actividades pedagógicas, las evaluaciones, la gestión de los diferentes componentes y las relaciones con las diferentes entidades, autoridades e instancias de la comunidad educativa. (p. 2)

Así entonces la gestión educativa se conforma por un conjunto de procesos organizados que permiten que una institución o una secretaría de educación logren sus objetivos y metas

para con una comunidad en función garantizar satisfacer sus necesidades y de mejorar la calidad de los servicios que ofrecen. Así pues la calidad de la educación para W. Arias (2014) no es más que la consecuencia de la eficaz satisfacción de las necesidades de la comunidad a través de la correcta gestión administrativa, pedagógica e institucional realizada en los colegios.(p. 102)

Por otra parte, también se encuentra contemplado en la guía 34 (2008) la gestión educativa, de la cual según su definición existe una gestión administrativa y financiera, la cual consiste en garantizar a los estudiantes buenas condiciones de infraestructura y dotación para una adecuada prestación de los servicios y para ello se vale de una serie de exigencias tales como ofrecer mantenimiento, adecuación y embellecimiento de la planta física, seguimiento al uso de los espacios, adquisición y mantenimiento de los recursos para el aprendizaje, suministros, dotación y mantenimiento de equipos, seguridad y protección

Y también se habla de una gestión directiva, la cual tiene por proceso las relaciones del entorno que tienen las instituciones educativas con otros componentes como los padres de familia, otras instituciones, sectores productivos y las autoridades e organismos educativos, este último que se puede traducir como ministerio de educación nacional y las secretarías de educación dispuesta en las entidades territoriales y departamentos.

6.4.2. El PEI y el mejoramiento de la calidad educativa

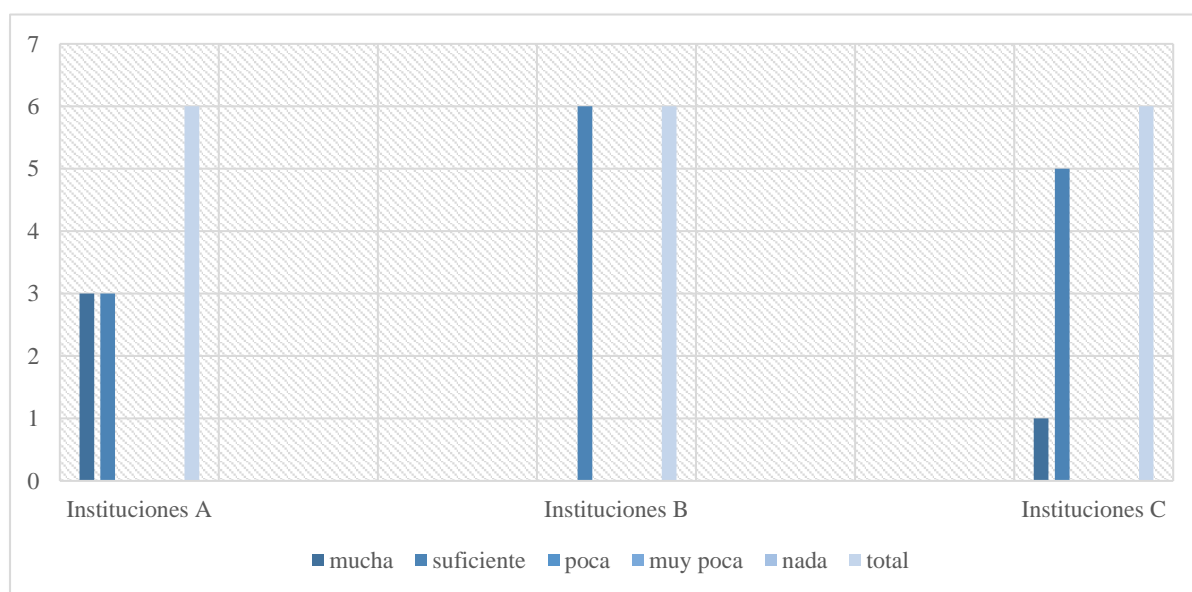
El proyecto educativo institucional (PEI) tiene una especial importancia en el sistema educativo debido a que como lo define el MEN (s.f.) se constituye en la carta de navegación de los colegios, en donde se especifican aspectos como los principios y fines de la institución, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión. Básicamente se compone de lo que dispone la escuela, lo que ofrece para el contexto, a donde se pretende llegar y que se piensa lograr con la institución.

El PEI se consagra como un elemento esencial de la gestión educativa y por ello es indispensable que esté presente en cada institución educativa, y para garantizarlo se expidió el

decreto 1860 de 1994 que en su artículo 14, promulga que toda institución educativa debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales del contexto.

Para E. Castañeda (2010) con respecto a las instituciones educativas, el fortalecimiento de la autonomía escolar y el avance en el ciclo de calidad son las herramientas de política para garantizar la gestión de la calidad. La autonomía escolar supone que cada institución educativa debe ser concebida y gerenciada como un proyecto con identidad y capacidad de gestión propia. El Proyecto Educativo Institucional es el instrumento que posibilita dicha autonomía, la cual es importante para el adecuado diagnóstico de las necesidades de la comunidad, pues quien más idóneo para captarlas, sino las instituciones educativas, las cuales están inmersas en el contexto, lo que les da una ventaja sobre otros órganos del sistema educativo del país.

Ilustración 30. Valoración del PEI en su contribución para el mejoramiento de la calidad educativa.



Fuente: Elaborado a partir de resultados de la presente Investigación (2018)

Con respecto a la valorización que tiene el personal directivo de los colegios encuetados sobre la pertinencia del PEI para el mejoramiento de la calidad educativa de las instituciones, el **grafico 31**, muestra que el grupo de instituciones A, en la mitad de sus colegios (3) manifestó ser de mucha ayuda, mientras que la otra parte (3) considero que era suficiente. Por otra parte, las instituciones educativas B en todas sus aulas (6) determinaron que la pertinencia del PEI es suficiente. En el caso del grupo de instituciones C, estos manifiestan que en 1 de sus instituciones, el concepto que se tiene del PEI es que es muy pertinente y 5 de ellas consideraron que era suficiente.

El balance de resultados para este apartado es bastante positivo, pues el 22% de las instituciones encuetados manifestó que el PEI es muy pertinente para la mejora de la calidad educativa, mientras que el 78% considero que era suficiente para tal logro. Pero a pesar de esta imagen positiva a nivel general, las instituciones A logran destacarse en este apartado, pues son los que más disponen en la valoración de “mucha”, sobre pasando por 2 al grupo de instituciones C y por 3 a los clasificados en B. por otra parte los resultados entre B y C, no distan mucho, más que por una unidad del segundo en la valoración de “mucha”.

Por lo tanto, debido al notable resultado de las instituciones A, se puede considerar que si existe una relación entre colegios con PEI que satisfacen mejor las necesidades de la comunidad en el mejoramiento de la calidad educativa con mejores resultados, aunque no es una afirmación de carácter absoluto, si es positiva la asociación de un aspecto con el otro.

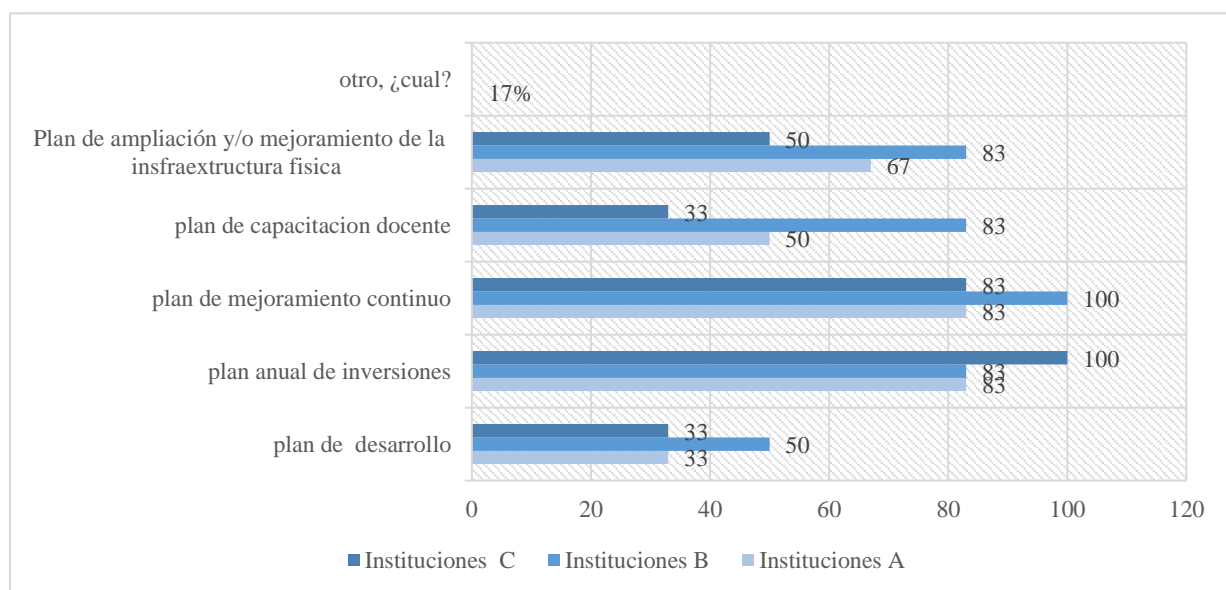
En este sentido se reafirma la importancia del PEI y de su estrecha relación que debe conservar con el contexto en que sirve las instituciones educativas a la comunidad, pues según la Guía 34 (2008) la integración de las instituciones educativas tiene como propósito fundamental asegurar a todos los estudiantes la continuidad de su proceso educativo desde el preescolar hasta la media. teniendo por objetivo la articulación de los proyectos de cada uno de los establecimientos educativos en un único PEI que reflejara la identidad de las instituciones. (p. 40)

6.4.3. Planes, programas o proyectos para el uso efectivo de los recursos.

El uso efectivo de los recursos se constituyó un tema central desde la revolución educativa del año 2000, donde la consigna imperante era “hacer más con lo mismo” es decir, lograr mayor cobertura y calidad con la cantidad de dinero que se venía gestando para el sector educativo, aunque ello no implicaba por supuesto una reducción de la inversión, sino por el contrario, una creciente en los montos girados para el sector educativo solo que con mayores alcances y destinado especialmente a aquellos lugares donde más se necesita.

Con respecto a la gestión y planificación eficaz de los recursos, el Informe PISA (2013), realizado a partir de la evaluación realizada en el años 2012, junto con investigaciones internacionales sobre el desarrollo de competencias, destaca que el aumento de los recursos invertidos en educación generan un impacto proporcional en los resultados. Pero sin embargo, a partir de una mínima inversión esta relación no es proporcional, e incluso en ocasiones no se aprecia ninguna incidencia, y se concluye que en este contexto es el uso eficaz y eficiente de los recursos destinados a la educación lo que realmente produce impacto. Así pues se dispone el siguiente apartado para explorar que tanto disponen las instituciones educativas oficiales del municipio, de planes, programas o proyectos para el uso de los recursos destinados para mejorar los servicios de la educación.

Ilustración 31. Porcentaje de la disposición de planes, programas o proyectos para uso eficiente de los recursos.



Fuente: Elaborado a partir de resultados de la presente Investigación (2018)

Según los datos expuestos por la **gráfica 32**, en materia de diversos programas, planes y proyectos para el uso adecuado de los recursos académicos en las distintas instituciones educativas de la ciudad de Montería, los grupos de instituciones A, encabezan las lista de "otros" programas con una unidad y siendo este un plan de mantenimiento ya que las instituciones B y C no manifiestan tener "otro" plan o programa.

Dentro de lo que se concibe como el plan de ampliación y mejoramiento de la infraestructura física, las instituciones A manifiesta contar con tan solo el 67 % de cobertura en sus plantas, por otra parte, las instituciones B la cifra asciende al 83% y en las instituciones C el 50%. Es decir, que los instituciones B encabezan la lista de contar con este tipo de plan , seguido están las instituciones A y por último, las instituciones que menos cuentan con este tipo de plan de mejoramiento están las clasificadas en C.

En consecuencia, al tener este orden de resultados en cuanto a la gestión que hacen las instituciones educativas en base al plan de mejoramiento para ampliación y mejoramiento de infraestructura no conserva una tendencia creciente o decreciente sobre a mayor disponibilidad de este con referencia en su clasificación.

En lo que refiere la **gráfica 32** sobre los planes de capacitación docente, las instituciones educativas clasificadas en A manifiestan que el 50% de ellas cuentan con dicho plan, mientras que las clasificadas en B la cantidad asciende al 83% y las clasificadas en C la cifra se reduce al 33% de presencia de este programa. Así pues se tiene que las instituciones educativas B nuevamente encabezan las lista en lo que refiere a plan de capacitación docente, mientras que A ocupa el segundo lugar en disponibilidad de este plan y las instituciones C son los que menor con menor cantidad cuentan. Es decir que al igual que en el anterior resultado, se sigue presentando resultados que no conservan tendencias de decrecimiento o decrecimiento.

Con respecto a los planes de mejoramiento continuo, según los datos expuestos en la gráfica 36, el grupo de instituciones A manifiesta tenerlo en un 83% de su conjunto. Al respecto, las instituciones educativas B cuenta con una disponibilidad del 100% de dicho plan y en el caso de las instituciones C la cifra llega al 83%.

De lo anterior, es importante destacar la alta cobertura de planes de mejoramiento continuo, pues en su conjunto de instituciones encuestadas equivale al 89%, de las cuales en los subconjunto de instituciones educativas, B nuevamente lidera la disponibilidad de estos planes con respecto a las instituciones A y C que cuentan con iguales resultados. Así entonces se tiene que nuevamente no existe una correlación de instituciones educativas con mejores resultados y mayor número de disponibilidad de planes de mejoramiento. Aunque no deja de resaltar por supuesto los buenos resultados generales de este apartado.

Otro de los aspectos que refiere la **gráfica 32**, es sobre la disponibilidad de las instituciones educativas del plan anual de inversiones, en el cual las instituciones educativas del municipio manifiestan disponer de el en un 89% del conjunto encuestado. Por otra parte desde una perspectiva más particular, las instituciones educativas clasificadas en A cuentan con un 83% de disponibilidad de este tipo de planes, las instituciones B también manifiestan tener un 83% de cobertura de dicho plan y para este caso, las instituciones clasificadas en C obtuvieron mejor resultado con un 100% de presencia de este plan dentro del conjunto de sus instituciones.

Así pues se tienen que las instituciones clasificadas en C obtuvieron mejores resultados que las instituciones A y B, las cuales sacaron iguales resultados, pero las diferencias no son categóricamente distantes, pues en la comparativa la diferencia es de una unidad entre las instituciones C y A-B. estos resultados indican que no hay mayores diferencias en este apartado que indiquen una caracterización de aquellos colegios con mejores resultados en contraparte con los que sacan menor y peor resultados.

Con respecto al plan de desarrollo en las instituciones educativas encuestadas en el municipio de Montería, el **grafico 32** muestra a nivel general de cobertura la disponibilidad de este plan llega al 39%, indicando así una baja cobertura o presencia de dichos planes. Por otra parte, se tiene que ese porcentaje se subdivide a su vez según los tres grupos de instituciones en las siguientes cantidades: las instituciones educativas clasificadas en A cuentan con un 33%, las instituciones B obtuvieron un 50% y las clasificadas en C llegaron al 33%.

De lo anterior se tiene que las instituciones educativas clasificadas en B obtuvieron mejores resultados encabezando la lista, mientras que las clasificadas en A y C obtuvieron iguales resultados pero por debajo del primer grupo mencionado. Lo que deja como vista

general que no existe una tendencia no creciente ni decreciente en la relación de mayor presencia de planes para la gestión de los recursos y mayor o menor resultados en las pruebas de calidad educativa.

En cada uno de los aspectos encuestados las instituciones educativas clasificadas en A no encabezan la lista, por lo que no existe una correlación entre instituciones con mejores puntajes y en esa misma proporción disponer de planes y programas. Lo que indica que no se trata solo de disponer de ellos, sino que hay otro aspecto que puede tener un mayor impacto, en contra parte con la mera disponibilidad de planes de desarrollo, de inversión, de mejoramiento continuo y entre otros. Y es por ello que se aborda la dinámica de las secretarías de educación y los distintas prácticas que competen a la gestión de la educación.

6.4.3.1. La asesoría y la asistencia técnica en las instituciones educativas de Montería.

La educación en Colombia es administrada a partir de un enfoque de descentralización administrativa, debido a que es una manera de garantizar que los recursos se invertirán en las demandas y necesidades de la población beneficiaria de la educación esta cercanía facilita la rendición de cuentas a los usuarios y la eficiencia en la prestación de los servicios, es decir, la oportunidad y calidad de éstos gracias a la mejor asignación y optimización de los recursos disponibles. En dicho contexto, las secretarías de educación se constituyen un elemento imprescindible. (MEN, 2009, p. 7)

Según lo establecido en la Ley 715 de 2001, las Entidades Territoriales certificadas tienen la competencia de administrar el servicio educativo en su jurisdicción garantizando su adecuada prestación, pero para llevar a cabo de manera adecuada la administración de los recursos destinados a la educación el MEN (2010) expresa que se hace necesario fortalecer los establecimientos educativos, pues estos son los encargados directos de llevar a cabo las políticas y lineamientos que desde el gobierno se gestionan.

Pero para que pueda ocurrir el fortalecimiento de las instituciones educativas, estas deben recibir asistencia técnica y asesoría permanente, capacitación pertinente y asignación de los recursos necesarios para garantizar el funcionamiento de todos y cada uno de los establecimientos educativos en las diferentes jurisdicciones. De estas condiciones es que cobra un papel protagónico la cercanía de las secretarías de educación con las instituciones educativas, pues ellas son las encargadas de ofrecer dicho soporte.

En vista de el importante papel que tienen las secretaría de educación en el ofrecimiento de la educación y especialmente al mejoramiento de la calidad de los servicios, es importante determinar que tanto están los colegios de la ciudad de montería recibiendo asesoramiento, asistencia técnica y capacitación por parte de esta entidad departamental y municipal

6.4.3.2. Asesoría y asistencia técnica en planeación

Uno de los procesos bases más importante para realización a buen término de una gestión educativa, es la planeación, y a su vez constituye uno de los procesos más complejos de la gestión educativa, pues requiere la especial atención de diversas dimensiones y aspectos presentes en el contexto. Tal como refiere Y. Contreras (2011) La planeación educativa considera la organización del sistema educativo en sus aspectos políticos, jurídicos y económicos así como elementos sociales internos de la realidad educativa a planear.(p. 97)

Así pues se entiende la planeación como una herramienta que permite prever de manera organizada los posibles impactos de las medidas y decisiones adoptadas, lo que exige un estudio meticuloso de personal capacitado para la realización de este tipo de procesos.

La planificación dentro de los procesos de gestión educativa tiene que ver según N. Méndez (1998) con el ordenamiento y construcción de acciones cuyo fin es el de obtener metas y fines propuestos, encaminados a facilitar la formación de los individuos que vean en la educación oportunidades para la superación personal y mejoramiento de la calidad de vida. Así pues, la planeación debe de ser un proceso consiente con de las necesidades de la población a la cual va dirigido.(94)

La secretaria de educación como organismo local, tiene las competencias suficientes para actuar en consideración con las necesidades de la población, en cooperación de las instituciones educativas, las cuales son el receptor primario de los problemas y dificultades que pueden presentar la comunidad estudiantil. En vista de tales características resulta pertinente observar que tanta asesoría y asistencia técnica reciben los colegios de la ciudad de Montería, pues una buena planeación, hecha por personal competente, supone un recurso indispensable para la mejora educativa

Ilustración 32. Asesoría y asistencia técnica a las instituciones educativas en planeación



Fuente: Elaborado a partir de resultados de la presente Investigación (2018)

La información aportada por el **grafico 33**, muestra que el grupo clasificado en A, tienen un 16% de instituciones a las que “muchas veces” se les ha brindado asesoría y asistencia en planeación, por otra parte también existe un 50% que manifiesta haber recibido de manera suficiente este asesoramiento, pero por otra parte existe un 17% que manifestó recibirlo pocas veces y por ultimo otro 17% expreso que recibía “nada” de asesoramiento en planeación.

Para el grupo de instituciones B, se tiene que el 50% recibe suficiente asesoría en planeación, frente a un 33% de instituciones que pocas veces la reciben y también existe un 17% que manifiestan que muy pocas veces reciben dicha asesoría.

Y con respecto al grupo de instituciones clasificadas en C, estos manifiestan recibir muchas veces asesoría en un 16% de sus instituciones, pero también hay un 67% de ellas que han recibido pocas veces este servicio y además de ello también existe un 17% de instituciones educativas que muy pocas veces han recibido esta ayuda por parte de la secretaria de educación.

En este apartado existe bastante dinamismo con respecto a las diferencias en los resultados por grupo de colegios, pero el que obtuvo en promedio mejor asesoría y asistencia por parte de la secretaria municipal o departamental fue el grupo de instituciones A, seguido del grupo de instituciones B y por último C. pero cabe advertir que las diferencias no son muy alejadas de unos resultados con respecto a otros, pero en esas diferencias mínimas el orden es descendente con los colegios A por encima. Aunque si se compara los las instituciones A con las C, las diferencias se hacen notable debido al 84% de margen negativo para los pertenecientes al grupo C, frente a un 34% de resultados negativos en A.

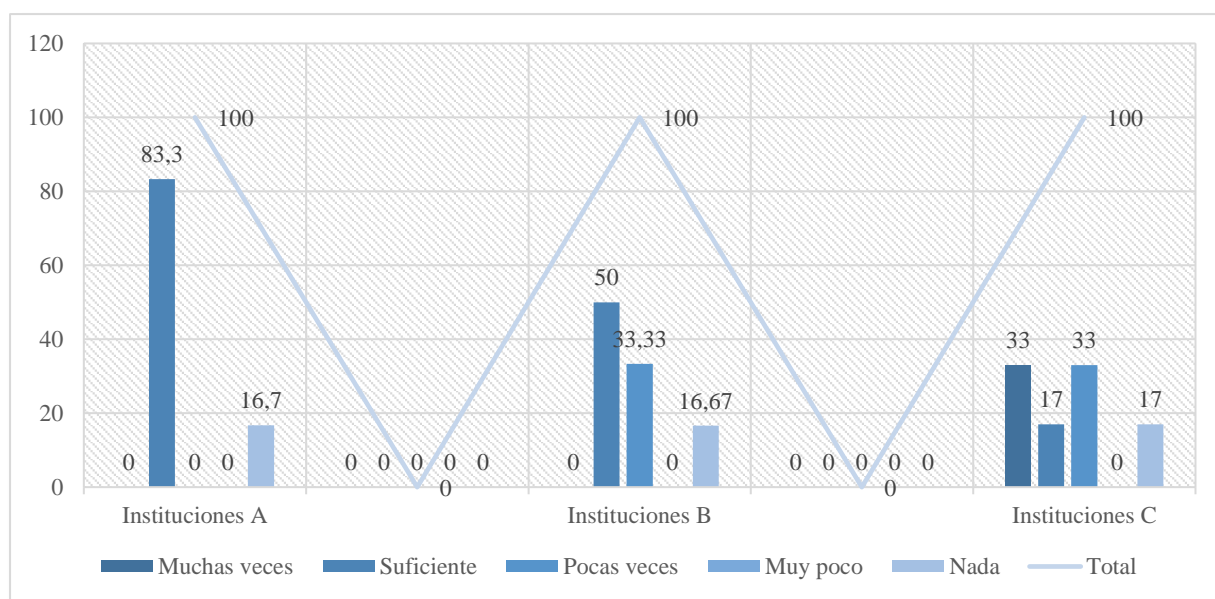
6.4.4. Apoyo y asistencia de las instituciones educativas en distribución y asignación de recursos.

En Colombia la distribución y asignación de recursos para la educación a nivel nacional se realiza a través del sistema general de participación, el cual tiene en cuenta diferentes criterios para la asignación particular de cada territorio, pero a nivel general los recursos transferidos para los colegios se dispersan en dos rubros. El primero, de la prestación de servicios, se destina al gasto de personal. El segundo rubro es de la calidad educativa con la que se procura atender a criterios de equidad. Este dinero, que no puede utilizarse para el sostenimiento de los gastos en personal, es administrado tanto por los municipios certificados como por los que no lo han logrado. Aquí se incluyen, por ejemplo, el equipamiento, textos, ampliación y adecuación de la infraestructura, y la financiación de proyectos para la mejora de la calidad educativa. (A. Murdochowicz, p. 19, 20)

También existe una disponibilidad de recursos en los establecimientos escolares que se gestionan desde una fuente local, es un fondo de servicios educativos para cubrir gastos de funcionamiento diferentes a los de personal. Estos recursos provienen de las recaudaciones de los derechos académicos y de matrícula según las escalas socioeconómicas establecidas por las entidades territoriales, y los montos girados, en algunos casos, por la instancia nacional, departamental o local.

Los colegios amparados en la descentralización administrativa, también disponen de ciertas decisiones de financiación y distribución de recursos, en especial a aquellos que contemplan programas para el fortalecimiento de los aprendizajes o convenios con otros centros educativos de educación superior. En tales aspectos es pertinente considerar el apoyo de las secretarías de educación para la asignación adecuada de los recursos para la educación.

Ilustración 33. Asesoría y asistencia técnica en distribución y asignación de recursos.



Fuente: Elaborado a partir de resultados de la presente Investigación (2018)

Con respecto al apoyo que brindan la secretaria de educación a las instituciones en materia de distribución, el **grafico 34**, muestra que en el grupo A, en el 83% de sus instituciones manifiesta recibir de manera suficiente el asesoramiento en este aspecto, frente a un 17% que

no recibe. En el caso del grupo B, el 50% de sus de sus instituciones reciben de manera suficiente el asesoramiento, también se encuentra un 33% que expresa recibir pocas veces dicho servicio y existe un 17% de instituciones que no recibe el asesoramiento. Y por último, las instituciones clasificadas en C tienen un 33% de ellas que reciben muchas veces este soporte, también hay un 17% en suficiente, pero como márgenes un poco más negativas esta un 33% de instituciones educativas que reciben pocas veces la asistencia y un 17% de ellas que no reciben dicho asesoramiento.

En definitiva, las instituciones que más reciben asesoramiento para la distribución de recursos son las del grupo A, debido que al igual que los otros dos grupos (B y C) todos manifiestan tener un 17% de instituciones que no reciben asesoramiento en este aspecto, el resto de resultado en A se clasifican como positivos, a diferencia de los grupos B y C que sus porcentajes restantes se dividen en valorizaciones negativas.

En el caso de la comparativa entre las instituciones clasificadas en B y C, este último tiene ligeramente mayor asistencia, pero realmente no es u valor que se pueda considerar significativo. Así que por lo tanto tenemos una asociación positiva de una mayor asistencia y asesoramiento de la distribución de recursos con mejores resultados en las pruebas de calidad educativa.

6.4.5. Asesoramiento y asistencia técnica a las instituciones educativas en ejecución financiera

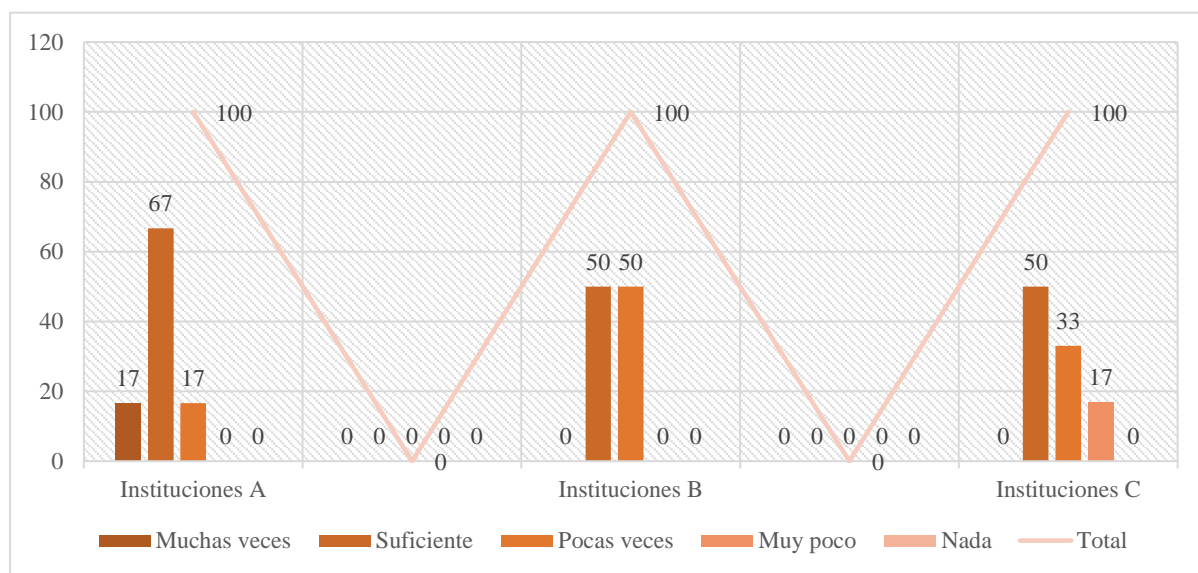
La ejecución financiera refiere al uso del presupuesto, el cual es un instrumento de naturaleza financiera integrado por provisiones de fuentes y usos de recursos públicos en un período determinado, igualmente, está constituido por un complejo marco jurídico, institucional y político, y debe responder a objetivos económicos, buscando optimizar el rendimiento de la producción social. (Organizaciones Solidarias, 2018)

En educacion el debido uso del presupuesto, se traduce en llevar a cabo las inversiones correspondientes para el logro de los proyectos, también incluyen el recaudo los ingresos

presupuestados y efectuar compromisos y pagos con cargo a las apropiaciones definidas para cada vigencia fiscal. Para tal fin, se debe realizar observando las normas del estatuto orgánico del presupuesto de cada entidad territorial, el Estatuto General de Contratación de la Administración Pública y las disposiciones legales vigentes.

Según la guía para la administración de los recursos financieros dada por el MEN (2012) el Programa Anual de Caja - PAC - es según el instrumento de manejo financiero de ejecución presupuestal de las instituciones educativas, en el que se precisa los de destinación específica y la totalidad de los pagos que se estiman efectuar clasificados como mínimo en funcionamiento. Por lo que esta herramienta permite facilitar los procesos que comprende la debida ejecución financiera de los recursos, así pues se resalta la responsabilidad de la secretaria de educacion en brindar los debidos asesoramientos en la programación del PAC a las instituciones para la atención de las responsabilidades laborales y contractuales que garanticen el debido funcionamiento de las instituciones. (p. 17)

Ilustración 34. Asesoría y asistencia técnica en ejecución financiera.



Fuente: Elaborado a partir de resultados de la presente Investigación (2018)

En el **grafico 35**, se encuentra información sobre el apoyo que reciben las instituciones educativa de la secretaria de educacion sobre asesoría y asistencia técnica en ejecución

financiera, al respecto, el grupo clasificado en A, el 17% de sus instituciones educativas recibe muchas veces este servicio, también cuenta con un 67% que lo reciben de manera suficiente y por último, un 17% que manifiesta recibir pocas veces el apoyo en esta materia. En el caso del grupo de instituciones B, este en un 50% de instituciones educativas recibe suficiente asesoramiento en ejecución financiera, en contra parte con un 50% de estas, que pocas veces recibe dicho asesoramiento. Y por último, el grupo de instituciones clasificadas en C que en un 50% de sus instituciones recibe suficiente asesoramiento, frente a 33% que recibe pocas veces este soporte y por último un 17% que recibe muy poco asesoramiento y asistencia técnica en ejecución financiera.

De lo anterior se tiene que las instituciones educativas A están mejor asistidos por las secretarías de educación en el aspecto de ejecución financiera, seguido de las clasificadas en B, que obtienen una asistencia levemente menor a los A, y por último las instituciones C, quienes obtiene el más bajo asesoramiento y en su mayor población tiene instituciones que reciben poco o nada asesoramiento para la ejecución financiera.

De lo anterior se puede percibir la tendencia de que en aquellas instituciones educativas donde más asesoramiento y asistencia técnica se recibe por parte de las secretarías de educación, mayor son sus resultados en las pruebas saber 11, y al contrario, para aquellos grupos de instituciones que en menos medida se recibe este apoyo, así mismo se presenta una tendencia a obtener peores resultados en las pruebas de medición de la calidad educativa.

6.4.6. Asesoramiento y asistencia técnica a las instituciones educativas en capacitación docente y administrativa.

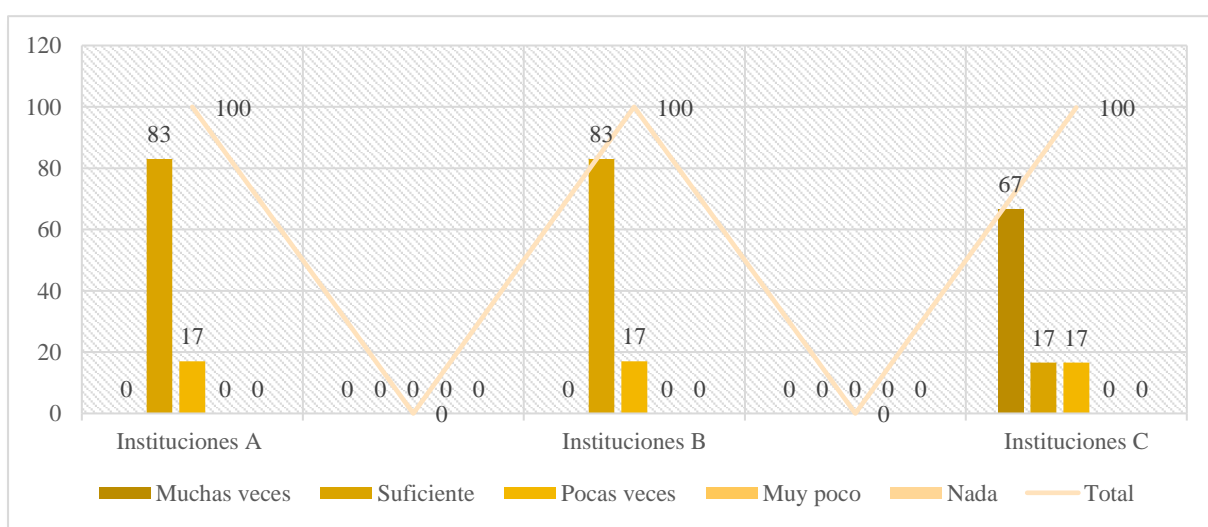
El asesoramiento de la planta docente y administrativa se concibe dentro de los planes territoriales, más específicamente en el mejoramiento del sistema educativo y a la eficiencia en la prestación de su servicio. Los planes de formación docente están enfocados a originar una transformación en el aula que mejore la calidad de los aprendizajes.

El mejoramiento de la calidad docente se constituye por el MEN, como una estrategia fundamental para el mejoramiento de la calidad educativa, entre tanto que este es el sujeto más próximo e implicado en la enseñanza directa de los estudiantes y a su vez, los más próximos en las necesidades educativas.

Así pues, la gestión de este componente en las instituciones educativas en conjunto con las secretarías de educación, buscan generar un mayor recurso humano, técnico y financiero en los colegios del país, que permita mayores logros en el aula y en la administración y gestión de los establecimientos.

En la guía para la elaboración del plan territorial docente dada por el MEN (2011) se pone de manifiesto que las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas, son las principales responsables del proceso de formación docente, no obstante se sirve de la participación de diversos actores (universidades, centros de investigación, escuelas normales superiores, entre otros) para su correcta elaboración, partiendo de la identificación de las necesidades del contexto, su priorización y medidas a tomar para la satisfacción de las mismas. (p. 16)

Ilustración 35. Asesoría y asistencia recibida en los colegios para capacitación docente y administrativa.



Fuente: Elaborado a partir de resultados de la presente Investigación (2018)

La asistencia y asesoría que recibe en materia de capacitación docente y administrativa de las instituciones encuestadas, en el **grafico 36**, se encuentra que las que pertenecen al grupo A recibe en un 83% de sus instituciones este servicio de manera suficiente, y en menor medida con un 17% de ellas en las que se ofrece pocas veces. En esta medida también las instituciones B obtuvieron un 83% de disponibilidad que reciben asesoría suficiente, frente a un 17% de instituciones que recibe poca veces este soporte. Y con resultados más diferenciados, las instituciones clasificadas en C tiene un 67% de instituciones que recibe muchas veces asesoría para capacitación docente y administrativa, también cuenta con un 17% que recibe de manera suficiente la ayuda y otro 17% que manifiesta recibir pocas veces asistencia en este aspecto.

De los resultados obtenidos se tiene que las instituciones C tienen una mayor asistencia para la capacitación del personal docente y administrativo. Sobresaliendo un alto porcentaje de instituciones que reciben muchas veces este tipo de soporte, caso contrario en los grupos A y B que no tienen colegios en esta valoración. Y como dato a anexar, las instituciones A y B no tienen diferencias en sus resultados, obteniendo la misma proporción de colegios que reciben de manera suficiente y pocas veces este asesoramiento y asistencia.

De lo anteriormente expuesto se destaca que debido a la invariación de los resultados entre A y B, no se producen pesos que lleven a pensar que la asesoría y asistencia técnica en capacitación docente y planta administrativa implique un aspecto diferencial, y con la obtención de mejores resultados sobre esta temática de las instituciones C, se reafirma aún más la idea que este tipo de asesoramiento no está relacionado con mejores resultados en pruebas de calidad estandarizadas, pues en las instituciones educativas con mejores resultados en estas pruebas, no cuentan con mejores soportes para capacitación del personal docente, aunque si moderadamente suficiente. Pero no en la misma proporción de las instituciones C que sin duda alguna ha destacado en este apartado por sus resultados.

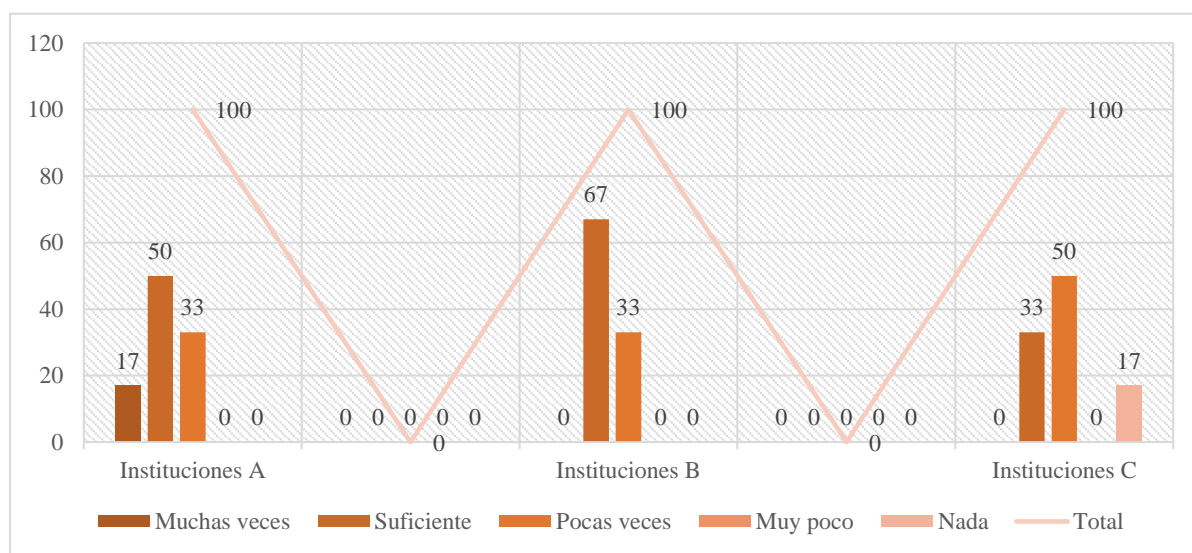
6.4.7. Asesoramiento y asistencia técnica a las instituciones educativas en control y vigilancia

El trabajo de realizar la inspección y vigilancia está asociado especialmente como una función del estado, según el MEN (S.F.) para verificar que la prestación del servicio educativo se cumpla dentro del ordenamiento constitucional, legal y reglamentario.

Y una de las entidades indispensables para la realización adecuada de este tipo de acciones, es la secretaria de educacion, en conjunto con las instituciones educativas, la cual es una medida que tiene como fin el velar por la calidad de la educacion brindada en los establecimientos, la observancia de sus fines, el adecuado desarrollo de los procesos pedagógicos y garantizar a los estudiantes las condiciones necesarias para el acceso y permanencia en el sistema educativo.

El asesoramiento en control y vigilancia a las instituciones por parte de las secretarias de educacion, está dirigido a fortalecer los canales de comunicación y ofrecer apoyo de forma permanente todos los procesos que se adelanta para mejorar la calidad educativa.

Ilustración 36. Asesoría y asistencia técnica en control y vigilancia



Fuente: Elaborado a partir de resultados de la presente Investigación (2018)

Con respecto a la temática de la asesoría y asistencia que reciben las instituciones educativas de Montería en control y vigilancia, en la **gráfica 37**, se muestra que el grupo de colegios A recibe dicho servicio en valoración de muchas veces en un 17% de instituciones, mientras que un 50% lo recibe de manera suficiente y en contraparte un 33% de instituciones educativas que recibe pocas veces este soporte por parte de las secretarías de educación. En el caso de las instituciones clasificadas en B, estas tienen un 67% de instituciones que reciben suficientemente el asesoramiento en control y vigilancia y un 33% que manifiesta recibirlo pocas veces. Y con respecto a las instituciones clasificadas en C, el 33% de ellas refieren recibir suficiente asesoría en este aspecto y en contra parte un 50% considera que recibe pocas veces dicho servicio y un 17% que expresa no recibirlo.

Así entonces las instituciones A se configuran como las que más reciben asesoramiento en sus instituciones, seguido de las clasificadas en B con poco margen de diferencia, mientras que las instituciones C, tienen una diferencia más notable con el grupo B y que se agudiza aún más con los resultados obtenidos por A debido que tienen un gran porcentaje de instituciones que reciben poco o nada de asesoramiento (67%) para el control y vigilancia de la adecuada prestación del servicio educativo.

En base a los resultados descritos anteriormente, se establece una ascendencia de las variables con la constante, es decir, que en las instituciones educativas que mejor resultados obtienen en las pruebas de calidad, también tienden a tener una mayor asesoría y asistencia técnica en sus instituciones sobre control y vigilancia e igualmente en los grupos que descienden en los porcentajes de asesoramiento en este aspecto, presentan bajos resultados con respecto a los otros grupos de instituciones en las pruebas de medición de la calidad.

6.4.8. Asesoramiento y asistencia técnica a las instituciones educativas en rendición de informes

La descentralización de la gestión educativa suponen una medida que ayuda a atender de manera más efectiva las necesidades de la población, y la rendición de cuentas, por su parte supone una mayor transparencia en los procesos de inversión para la satisfacción de esas

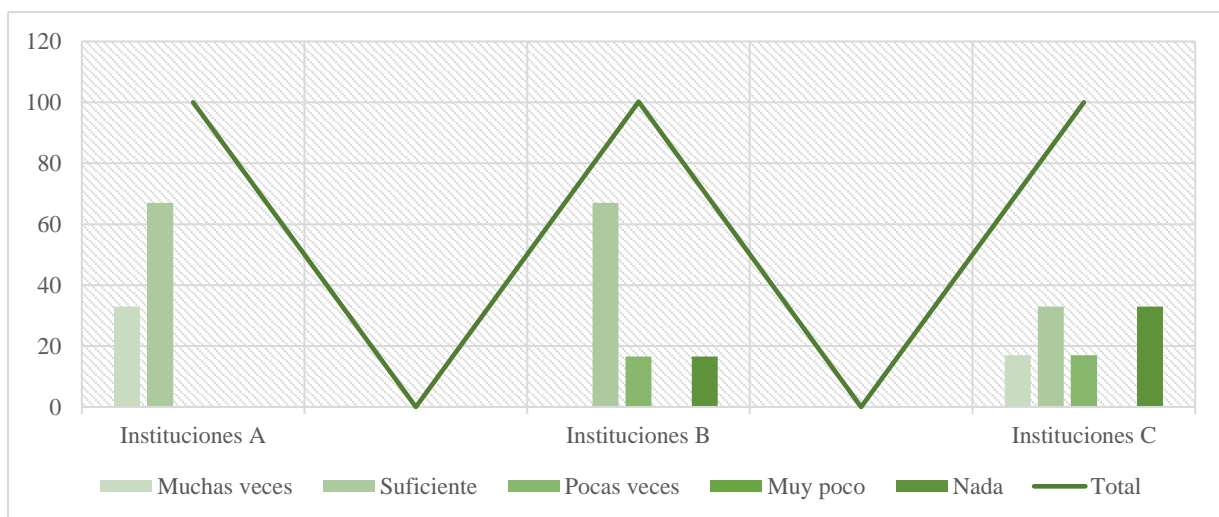
necesidades. A parte, estas practica ayudan a integrar a las instituciones educativas con la sociedad, tal como sugiere Porras (2007) citado en MEN, la rendición de cuentas es un proceso de “doble vía” en el cual los servidores del estado tienen la obligación de informar y responder por su gestión, y la ciudadanía tiene el derecho a estar informada y pedir sustentación sobre las acciones adoptadas por la administración. Es un proceso de interés común, que fortalece a las entidades e instituciones educativas en su credibilidad y en su democratización.

Para el MEN (s.f.) la importancia de la rendición de cuentas está en el principio de informar a quienes tienen que conocer la ejecución y el desempeño de las funciones gubernamentales, pues dicha acción representa una de la más importantes responsabilidades que todo oficial de gobierno o servidor de una entidad estatal debe llevar a cabo, y es generar confiabilidad en la estructura del estado y la fortaleza de sus instituciones.

En el contexto de las instituciones tanto del gobierno, como educativas de Colombia y del municipio de montería, es importante contar con información veraz sobre cómo se lleva a cabo la gestión de los espacios educativos, sobre todo porque es el lugar donde asiste simbólicamente la confianza de las familias, donde se espera, lleven a cabo las medidas pertinentes para ofrecerles educacion de calidad y para la vida.

En el marco de la descentralización y por ende, el aumento de la autonomía de las instituciones, va necesariamente unido a la exigencia de la mayor transparencia en la rendición de cuenta, pues proceso según MECD (s.f.) tiene tres dimensiones: Información, justificación y las acciones de asunción de responsabilidades.

Ilustración 37. Asesoría y asistencia técnica a las instituciones educativas en rendición de cuentas.



Fuente: Elaborado a partir de resultados de la presente Investigación (2018)

El servicio de asesoramiento de rendición de cuentas en las instituciones encuestados según el **grafico 38**, muestra una variada oferta en los distintos grupos de instituciones, identificando en los grupos clasificados en A un 33% de instituciones que reciben muchas veces este asesoramiento, y en una mayor cantidad, con un 67% instituciones que consideras que se recibe suficiente asesoramiento en este aspecto. En contraste las instituciones clasificadas en B reciben en un 67% el suficiente el asesoramiento de rendición de informes, también hay un 17% que manifiesta recibir pocas veces el servicio y otro 17% considerar que no ha recibido asesoramiento en este aspecto.

Así entonces las instituciones A se ubican como el grupo que más asesoramiento recibe en contraste con los otros dos grupos (B y C), pues su conjunto en total valora positivamente en cada una de sus instituciones la asesoría que recibe en la rendición de informes. Cuando se comparan los grupos de instituciones B y C, se encuentra que los primeros obtienen por un margen pequeño mejores resultados en la intensidad en que se reciben los asesoramientos, pues la distribución tiende a ser más igualitaria entre sus colegios en contraste con los clasificados en C, que a pesar de registrar un 17% de colegios que reciben muchas veces dichos asesoramientos, este resultado se devalúa con una contraparte del 33% de instituciones que no reciben ningún tipo de asesoramiento en rendición de informes, ubicando por lo tanto a este en el grupo como el que menor asistencia percibe en sus instituciones.

De acuerdo con lo descrito anteriormente, se establece que las instituciones educativas con mejores resultados en las pruebas de calidad, tienden a recibir muchas veces o suficientemente los asesoramientos en materia de rendición de informes, de igual manera en la medida en que baja la oferta de estos servicios de asistencia en las instituciones educativas, se ve una tendencia a ser instituciones con bajos resultados en las pruebas estandarizadas de calidad

7. Conclusiones.

Después del análisis de diferentes aspectos inmersos en la calidad de la educación como la infraestructura educativa, la financiación y su modalidad para el ofrecimiento programas, servicios y recursos, la cobertura de estos para atender las necesidades de los estudiantes y el papel que juega la gestión educativa en el mejoramiento de la calidad educativa, con el ánimo de analizar las diferencias que presentan los diferentes grupos de instituciones educativas en su contexto con respecto a la clasificación según la calidad de los aprendizajes que estas ofrecen.

Como respuesta a lo planteado en el primer objetivo específico se tiene que:

La característica principal de las instituciones educativas del municipio de Montería es que la relación número de estudiantes por aulas debe prestar especial atención, pues en todos los colegios encuestados los salones están en sobrecupo. Pero dicha relación no es un aspecto que haga diferenciación de la obtención en mejores resultados de las pruebas de calidad. Sin embargo, si se tiene en cuenta la cantidad de docentes disponibles para atender el número de aulas disponibles y a su vez los alumnos allí inmersos, si existe una asociación positiva que se traduce en que los colegios con mayor planta docente tienden a obtener mejores resultados en las pruebas de calidad. teniendo en cuenta el contexto de sobrepoblación la disponibilidad docente cobra una vital importancia.

Con respecto a la infraestructura dirigida al mejoramiento de la calidad educativa, se determinó que espacios como las bibliotecas escolares, los espacios de conexiones de internet para uso de las TIC y su cobertura y estado de las misma, no generan impactos significativos en el mejoramiento de la calidad esto en parte se puede ver afectado por la falta de cobertura de este recurso y sus malas condiciones. Por otra parte en cuanto a la cobertura de computadores existe un balance bastante positivo de cobertura, pero en cuanto a condiciones, se determinó que las instituciones educativas que mejores resultados obtienen en las pruebas de calidad, mejor son las condiciones de estos dispositivos de cómputo en sus instalaciones.

Los programas o servicios enfocados en ayudar en los aprendizaje de los estudiantes que más impacto tienen en la diferenciación de la calidad entre los colegios encuestados son: el programa de alimentación escolar y el servicio de acceso y uso de las tic, los cuales tiene m una cobertura sobresaliente de las instituciones educativas con mejores resultados en pruebas saber 11, que con respecto a los que obtienen peores resultados y resultados medios. el servicio de préstamo de libros también se configura como un programa que sobresale en colegios con mejor clasificación en pruebas saber y por el contrario tienen una baja cobertura en instituciones de bajos puntajes.

Por el contrario, el grupo de programas que menos asociados está a la diferenciación entre colegios que obtienen mejores resultados y los que no, están los refuerzos académicos los cuales tienen una implementación destacada en el grupo de instituciones C y B, caso contrario en los colegios con mejor clasificación según los estándares de calidad, los cuales tienen una cobertura menor en un 33% de sus instituciones. Los programas de Pre-icfes no implican mejores resultados en las pruebas saber 11, pues estos se ofrecen en todas las instituciones educativas encuestados, y aun así perdura las diferencias entre los grupos. Y entre el grupo de programas clasificados como “otros” se tiene que los de orientación escolar no está asociados a mejores resultados en las pruebas de calidad, al solo estar presente en instituciones de medianos y bajos resultados mientras que las instituciones con mejores puntajes en las Icfes cuentan con servicios de orientación psicológica y de profundización.

Y por cuestiones de cobertura no fue posible determinar el impacto o relación del programa transporte escolar, pues este no se ofrece en ninguno de los colegios encuestados.

Como respuesta al planteamiento del segundo objetivo específico se tiene que:

Con respecto a la asignación de recursos financieros, la diferencia entre las cantidades promedio de dineros que asignan anualmente a los grupos de instituciones educativas no implican necesariamente una mejora significativa en la calidad educativa, pues las instituciones C y A reciben montos más similares comparándolos entre sí, que con el de las clasificadas en B, y aun así los resultados de calidad educativa entre los dos primeros son bastante distantes. Y de igual manera la asignación de dineros en base a la población estudiantil hecha por el sistema SGP, en el municipio de Montería no ofrece grandes impactos en la mejora de la

calidad educativa, pues los dineros se fijan en las cantidades fijadas para la ampliación de cobertura y no en mejoramiento integral de la calidad educativa.

Por otra parte, el impacto de los recursos adicionales que se envían para la implementación de programas u obras en pos de la calidad educativa tienen una cobertura de financiación bastante reducida, como es el caso de la inversión en la atención de las necesidades educativas especiales y capacidades excepcionales, , el mejoramiento y construcción de infraestructura educativa, y en la formación docente en educación inclusiva y didácticas flexibles, lo que deja al descubierto la falta de financiación a programas enfocados a la igualdad en el acceso a la educación. Por otra parte, el programas que si representa una mejoría en la calidad educativa y de los resultados en las pruebas que la miden, son el financiamiento de materiales didácticos y tecnológicos con el financiamiento a la implementación de la jornada única, pues se determinó que el grupo de instituciones educativas que más la implementa (A) es el que mejor obtiene resultados.

Y en respuesta del tercer objetivo específico se concluye que:

Dentro de lo que se comprende por la gestión educativa, el PEI constituye un papel de suma importancia, pues es el instrumento más próximo para guiar las gestiones, planes y esfuerzos que se realicen en las instituciones educativas para la debida satisfacción de las necesidades de la comunidad. Al respecto, en los colegios encuestados, se determinó que los colegios con mejores percepciones de pertinencia e idoneidad del PEI y también obtienen mejores resultados en pruebas de calidad.

La existencia de planes, programas y proyectos para el uso efectivo de los recursos de la educación no tuvo una relación estrecha con mejores resultados en la pruebas de medición de la calidad, es decir que no basta con la mera disponibilidad, sino que se necesita de un mayor acompañamiento para la ejecución de este tipo de programas, pues teniendo en cuenta el impacto que tienen la asesoría y asistencia técnica en para el mejoramiento de la calidad educativa y el manejo eficiente de los recursos, por parte de la secretaria de educación se determinó que los colegios que obtienen mejores resultados en las pruebas saber, también reciben mayor asesoría en planeación, distribución de recursos, ejecución financiera, rendición de cuentas, control y vigilancia. Es decir que las instituciones que están mejor clasificados

por las pruebas Icfes, se diferencian especialmente por tener un asesoramiento constante por las secretarías de educación. Y a medida que se reduce el servicio de asesoramiento también se tiende a reducir los buenos resultados en las pruebas de calidad educativa.

Y por último el asesoramiento que menos se relaciona con la obtención de mejores resultados en las pruebas de calidad es el de capacitación docente y administrativa, pues es donde más capacitación reciben los colegios con bajos resultados en las pruebas de calidad, y donde no hay un valor descendente, por lo que no hay una asociación positiva con este tipo de asesoramiento y mejores resultados en las pruebas para la evaluación de la calidad de la educación.

8. Recomendaciones.

De acuerdo con los resultados obtenidos en las encuestas aplicadas al personal docente directivo de los establecimientos educativos de la ciudad de Montería, con la cual se analizaron las dinámicas de diferentes aspecto del sistema educativo para poder comprender que hace posible que ciertas instituciones educativas puedan generar educacion de calidad y a su vez mejores resultados en la pruebas que la miden, pues detrás de mejores resultados en las pruebas saber 11, existe un trasfondo de prácticas, medidas, políticas, gestiones y toda serie de acciones encaminadas a satisfacer las necesidades de una comunidad y una nación que demanda cada vez mejores procesos de enseñanza-aprendizajes acompañados de apoyos que garanticen que los educandos puedan recibir dichos procesos y así contribuir al desarrollo de la sociedad colombiana. A través de los resultados obtenidos en la presente investigación se permite suministrar información veraz y competente para reflexionar en torno las líneas de acción que se pueden adoptar para el mejoramiento de la calidad educativa en el municipio de Montería.

En el marco actual de la importancia que representa no solo para el municipio, sino también para el país el mejoramiento de la calidad educativa, se propone como medida para el fortalecimiento del sector educativo un mayor acompañamiento de las secretarías de educacion en el ofrecimiento de asesorías y asistencia técnica para una adecuada implementación de programas enfocados en el mejoramiento de la calidad educativa especialmente a los colegios que manifiesten obtener bajos resultados en las pruebas de calidad. También es importante ofrecer un mayor acompañamiento en los procesos administrativos con los que se garanticen el adecuado uso de los recursos y además de ello se dé prioridad a la transparencia en los procesos de ejecución financiera. conforme a los datos obtenidos, se insta a dar prioridad a los procesos de gestión educativa, pues estos constituyen la base para que se puedan producir procesos internos y externos con los que se espera una transformación de la educacion en aquellos establecimientos educativos que actualmente se encuentran rezagados sin poder salir de las bajas clasificaciones a causa del no cumplimiento de los estándares de calidad.

Es importante brindar mayor apoyo a la modernización de las plantas educativas, pues existe un correlación positiva entre este la tecnología educativa y buenos procesos de calidad en el aprendizaje educativo, pero se debe de tener en claro que la importancia radica en la posibilidad de que los estudiantes puedan usar y disponer de este recurso, solo así se puede

lograr un mayor afianzamiento de los conocimientos y competencias digitales. Además de que permite a los estudiantes mayor igualdad y equidad al momento de acceder a información y recursos informativos necesarios para su formación.

La implementación de la jornada única es una medida que juega un papel fundamental para el mejoramiento de la calidad educativa, pues afianza mejor los aprendizajes de los estudiantes e incluye procesos que se han asociado positivamente con buenos resultados de calidad, tales como una mayor implementación de los desayunos escolares, un mayor crecimiento de la planta docente y programas de profundización. pero como primera medida, ir fortaleciendo primeramente los tres programas antes mencionados, dado que en el contexto Monteriano representan una prioridad.

9. Referencias bibliográficas.

A. linares. (2012). Cobros de preicfes en colegios no están permitidos. Colombia. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12330665>

A. Molano. (2014). TIC, educación y políticas públicas ¿dónde está el desafío?. Colombia. Recuperado de <https://colombiadigital.net/actualidad/articulos-informativos/item/6956-tic-educacion-y-politicas-publicas-donde-esta-el-desafio.html>

Albornoz., Warnes. (2013). Educación en América Latina: más gasto, ¿mismos resultados?. Recuperado de <http://focoeconomico.org/2013/01/23/educacion-en-america-latina-mas-gasto-mismos-resultados/>

Alcaldía de Montería. (s.f.). jornada única en colegios de Montería. Montería, Colombia. Recuperado de <http://www.monteria.gov.co/noticias/individual/?cod=946>

Alcaldía de Montería. (s.f.). Directorio instituciones educativas oficiales. Montería, Colombia. Recuperado de <http://www.monteria.gov.co/docs/IE.pdf>

Alcaldía de Montería y Universidad de Córdoba. (s.f.). Revisión y ajuste al POT de Montería 2002 – 2015. Recuperado de http://carbonn.org/uploads/tx_carbonndata/Ecosistemas%20FINAL_29_DIC_2010.pdf

Arias, W. (2014). Gestión de la calidad educativa y rendimiento académico en la institución educativa Arequipa. Perú. Recuperado de <file:///X:/Descarga/Dialnet-GestionDeLaCalidadEducativaYRendimientoAcademicoEn-5042939.pdf>

Atehortúa, A. (2012). La influencia del Banco Mundial en las políticas educativas de Colombia. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/1811/1782>

Baena. (2015). Los preicfes no mejoran los puntajes”: directora del Icfes. Bogotá, Colombia. <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/los-preicfes-no-mejoran-los-puntajes-directora-del-icfe-articulo-598609>

Banco de Desarrollo de América Latina -CAF- (2016). La importancia de tener una buena infraestructura escolar. Recuperado de <https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/2016/10/la-importancia-de-tener-una-buena-infraestructura-escolar/>

Banco Interamericano de Desarrollo. (2012). Educación para la transformación. BID Educación. Recuperado de <http://www2.iadb.org/intal/catalogo/PE/2013/11771.pdf>.

Banco Interamericano de Desarrollo. (2014). Aprendizaje en las escuelas del siglo XXI. Barranquilla, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3658/Aprendizaje%20en%20las%20escuelas%20del%20siglo%20XXI%20Nota%202%20Censo%20de%20infraestructura%20escolar.pdf?sequence=1>

Bautista et al. (2014). El uso de material didáctico y las tecnologías de información y comunicación (TICs) para mejorar el alcance académico. Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Recuperado de http://www.palermo.edu/ingenieria/pdf2014/14/CyT_14_11.pdf

Bedoya F. (2017). Las tecnologías digitales bien aplicadas mejoran los resultados educativos. Virtualeduca, Colombia. Recuperado de <http://virtualeduca.org/magazine/las-tecnologias-digitales-bien-aplicadas-mejoran-los-resultados-educativos/>

Belloch C. (s.f.) Las tecnologías de la información y comunicación (T.I.C). Universidad de Valencia, España. Recuperado de <https://www.uv.es/~bellochc/pdf/pwtic1.pdf>

Blogs Uninorte. (2016). Calidad educativa e infraestructura escolar: “realidad o espejismo”. Barranquilla, Colombia. Recuperado de: <https://www.uninorte.edu.co/web/blogobservaeduca/blogs/-/blogs/calidad-educativa-e-infraestructura-escolar-realidad-o-espejismo->

Bonilla L. (2011). Doble jornada escolar y calidad de la educación en Colombia. Cartagena de Indias, Colombia. Recuperado de http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzas/pdf/DTSER-143.pdf

Bordenave y Florencia. (s.f.). El impacto de la variedad de recursos didácticos en una experiencia áulica. Argentina. Recuperado de <http://www.puertasabiertas.fahce.unlp.edu.ar/numeros/n5/bordenave>

Calvo, G. (2013). La formación docente para la inclusión educativa. Uruguay. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002

Capocasale, A. (s.f.). Capital humano y educacion. Recuperado de http://nuso.org/media/articles/downloads/2826_1.pdf

Carbajal. (2016). Evaluación del rendimiento académico con la implementación de la merienda escolar: caso Honduras 2016 – 2017. Universidad Nacional de Agricultura, Honduras – Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. Recuperado de revista.unanleon.edu.ni/index.php/REBICAMCLI/article/download/157/pdf_

Carciofi, R. (1980). Acerca del debate sobre educacion y desempleo en América latina. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://archivo.cepal.org/pdfs/1980/S8000440.pdf>

Cejudo, R. (s.f.). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educacion. Universidad de Córdoba. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2083128.pdf>

Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina, el Caribe, España y Portugal – Cerlalc. (2007). Por las bibliotecas escolares de Iberoamérica. Bogotá D.C. Colombia. Recuperado de https://cerlalc.org/wpcontent/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES_OLB_Por-las-bibliotecas-escolares-de-Iberoam+@rica_V1_011207.pdf

CEPAL y UNESCO. (2004). Financiación y gestión de la educación en América Latina y el Caribe. San Juan, Puerto Rico. Recuperado de <https://www.cepal.org/publicaciones/xml/7/15087/DGE-2253-SES30-15.pdf>

CEPAL. (2016). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf>

Codesocial. (2009). Organización del sistema educativo. Bogotá, Colombia. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-205294_archivo_pdf.pdf

Colombia Aprende ; La red del conocimiento (s.f.) Quienes somos. Colombia: portal web Colombia aprende. Recuperado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-58550.html>

Colombia Aprende. (s.f.). Estudiantes talentosos. Colombia. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-228180.html>

Conde, E. Ruiz, C. Torres-Lana, E. (2010). Relación entre el uso de Internet y el rendimiento académico en una muestra de adolescentes canarios. Universidad de Sevilla, Canarias, España. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/56480/relacion_entre_el_uso_de_internet_y_el_rendimiento_academico_en_una_muestra_de_adolescentes_canarios.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Conexiones, Red Interescolar de Comunicaciones. (s.f.). Compartiendo experiencias del trabajo con Proyectos Colaborativos en instituciones de educación básica en Colombia. Universidad EAFIT, Colombia. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-182607_recurso_1.pdf

Congreso de Colombia. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994. Santa Fe de Bogotá D.C. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.

Congreso de Colombia. (1995). Ley 181 de enero 18 de 1995. Colombia. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85919_archivo_pdf.pdf

Conpes 3674. (2010). Lineamientos de política para fortalecimientos del sistema de formación de capital humano SFCH. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-277170_conpes_3674.pdf

Contreras Y. (2011). Organización, planeación y administración educativa. Perspectivas teoricas en la escuela. Colombia. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4165990.pdf>

Contreras, F. (2008). Notas sobre la teoría de la justicia de John Rawls. Universidad de Sevilla, España. Recuperado de <http://pensamientopolitico.org/Descargas/RIPP04137142.PDF>

DANE. (2017). Pobreza monetaria y multidimensional en Colombia año 2017. Bogotá D.C., Colombia. Recuperado de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/bol_pobreza_17.pdf

Decreto 1421. (2017). Reglamentación del marco en educación inclusiva. Bogotá D.C. Colombia. Recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Decreto 1860. Reglamentación parcial de la ley general 115 de 1994. Santa Fe de Bogotá, Agosto 3 de 1994. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf

Decreto No. 1290. (2009). Evaluación y promoción del estudiante de los niveles básica y media. (Bogotá D.C. Colombia. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

Educación Inclusiva. (2006). Que significa inclusión educativa. Recuperado de <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>

Educalab. (s.f.). Rendición de cuentas y calidad educativa. Recuperado de http://formacion.educalab.es/pluginfile.php/87306/mod_imsdp/content/3/index.html

Educarchile. (s.f.). La profundización y extensión del conocimiento. Chile. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/portal.herramientas/sitios_educativos/objetivostransversales/modulo2/interior/dim3.htm

EduTEKA. (2009). Unesco: enfoque profundización del conocimiento. Cali, Colombia. Recuperado de http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/EstandaresDocentesUnesco_7

García L. (2016). El desarrollo de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio. Un estudio de caso en un instituto de educación secundaria de la Comunidad de Madrid. Madrid, España. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/674897/garcia_lopez_maria_lourdes.pdf

García, M., Torres, C. y Zuluaga, D. (s.f.). Calidad y costos en la educación en Colombia, mirada a colegios públicos, privados y en concesión. Colombia. Recuperado de <http://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/isocuanta/article/viewFile/2423/2372>

Global Campaign for Education. (2012). Acabar con el déficit de maestros preparados. Johannesburgo, Sudáfrica. Recuperado de https://www.google.com.co/search?q=johannesburgo&rlz=1C1CHBD_esCO779CO779&oq=johannes&aqs=chrome.3.69i57j0l5.8023j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8

Herrera C. (2014). Las TIC en la educación: transformaciones y oportunidades. Colombia. Recuperado de <https://colombiadigital.net/actualidad/articulos-informativos/item/6957-las-tic-en-la-educacion-transformaciones-y-oportunidades.html>

ICFES. (s.f.). Clasificación de establecimientos y sedes. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www2.icfes.gov.co/docman/instituciones-educativas-ysecretarias/saber11/clasificacion-planteles/662-clasificacion-de-establecimientos-y-sedes-saber-11>

J. Duarte, C. Gaeguilo, M. Moreno. (2011). Infraestructura Escolar y Aprendizajes en la Educación Básica Latinoamericana: Un análisis a partir del SERCE. BID Educación. Recuperado de

<https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/4916/Infraestructura%20Escolar%20y%20Aprendizajes%20en%20la%20Educaci3n%20B3sica%20Latinoamericana%20Un%20an3lisis%20a%20partir%20del%20SERCE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

J. Longas, et al. (2014). Evaluaci3n de impacto del refuerzo educativo del programa CaixaProinfancia en Espa1a. Granada, Espa1a. Recuperado de http://congresoeducacion.es/edu_web4/PROCEEDING/7.pdf

Jim3nez, J. (2004). Definici3n del analfabetismo: analfabetismo funcional. Islas Baleares, Espa1a. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re338/re338_17.pdf

LAUSD. (s.f.). Preg3ntele a un psic3logo escolar. Los 3ngeles, E.E.U.U.. Recuperado https://www.google.com.co/search?q=lausd&rlz=1C1CHBD_esCO779CO779&oq=LAU&aqs=chrome.0.69i59j69i60j69i59j69i57j69i60j69i61.5320j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8

ley 715. (2001). Asignaci3n de recursos a entidades territoriales. Bogot3 D. C., Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf

London, S., Formichella, M. (2006). El concepto de desarrollo en Sen y su vinculaci3n con la educaci3n. Argentina. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/510/51001702/>

LOREALC/UNESCO. (2017). suficiencia equidad y efectividad de la infraestructura escolar en am3rica latina seg3n el TERCE. Santiago de Chile. Recuperado de <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/8158/Suficiencia-equidad-y-efectividad-de-la-infraestructura-escolar-en-America-Latina-segun-el-TERCE.PDF?sequence=3>

Lourdes M., Hern3ndez F. (2008). Las funciones del orientador educativo y su impacto en los adolescentes de tercer grado de secundaria. M3xico D.F.. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/25088.pdf>

M. Villarreal y Guti3rrez. (s.f). Espacios educativos y aprendizajes, orientaciones para fortalecer la gesti3n escolar. M3xico D.F. Recuperado de

https://www2.sepdf.gob.mx/petc/archivosdocumentosrectores/espacios_educativos_aprendizaje.pdf

Manzano H. (2004). La recreación en el ámbito escolar. Bogotá D.C. Colombia. Recuperado de http://www.redcreacion.org/documentos/congreso8/HManzano.html#_ftn6

Martínez E. (2015). El refuerzo académico, factor clave en el aprendizaje eficaz. San salvador, Salvador. Recuperado de https://issuu.com/bibliotecapedagogica/docs/el_refuerzo_academico__factor_clave

Martínez F. (2007). La integración escolar de las nuevas tecnologías. Universidad de Murcia. Recuperado de http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/capitulo2-cabero.pdf

MECD. (2015). Las escuelas de éxitos. Características y experiencias. España. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:9c48a881x661ec4b499085bbccbec6d1a4/22encuentroconsejosescolares-pdf.pdf>

MEN., MINTIC., CPE., (2014). Evaluación del impacto y sostenibilidad de Computadores Para Educar en la calidad de la educación en las sedes educativas beneficiadas. Colombia. Recuperado de http://www.computadoresparaeducar.gov.co/sites/default/files/inlinefiles/Articulo_impacto_Computadores_para_Educuar_Colombia.pdf

Méndez, N. (1998). La importancia de la planificación en la administración educativa. Costa Rica. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/5187/4987>

Mendoza L. (2013). Sobrepoblación estudiantil y desempeño docente en el aula. Quetzaltenango. R. de Guatemala. Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/12/Mendoza-Lilia.pdf>

Ministerio de Educación Nacional -Plan Nacional de Lectura y Escritura- . (2016). Implementación y fortalecimiento de la biblioteca escolar. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/implementacion_de_la_biblioteca_escolar_final.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2001). Computadores Para Educar. Colombia. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87226.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2002). Nuevo sistema de evaluación por unas instituciones responsables. Colombia. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87767.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Nuevas tecnologías al servicio de la educación. Colombia. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87399.html>

Ministerio de Educacion Nacional. (2006). Norma técnica Colombiana NTC 4595 y 4596. Bogotá, Colombia. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-96894_Archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educacion Nacional. (2007). La gestión educativa es la vía al mejoramiento de la educación. Colombia. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-137440.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2008). El Decreto 230 de 2002. Colombia. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-162264.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2008). Elementos para su diagnóstico y tratamiento. Bogotá, Colombia. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_diagnostico_desercion.pdf

Ministerio de Educacion Nacional. (2011). Construyendo el plan territorial de formación docente. Colombia. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-190313_archivo_pdf_guia_ptfd.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2011). Importancia de las pruebas Saber e ICFES en la calidad de la educación. Ibagué, Colombia. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/observatorio/1722/article-265841.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2012). Estrategias de permanencia escolar. Colombia. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-310052_archivo_pdf_31_julio_p5.pdf

Ministerio de Educacion Nacional. (2012). Guía para administración de los recursos financieros del sector educativo. Bogotá, Colombia. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-314633_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2012). Incentivos, seguimientos y evaluación de la permanencia escolar. Colombia. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-310052_archivo_pdf_1_agosto_p1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). La biblioteca escolar que soñamos, hacia la construcción de una política pública para las bibliotecas escolares de Colombia. Colombia. Recuperado de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/3_la_biblioteca_escolar_q ue_sonamos_0.pdf

Ministerio de Educacion Nacional. (2015). Con nuevo índice de calidad Colombia le apuesta a la excelencia educativa. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-349894.html>

Ministerio de Educacion Nacional. (2015). Consulta número de alumnos por aula. Bogotá D. C., Colombia. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-354336_archivo_pdf_Consulta.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Multas padres de familias por no asistir a reuniones: proyecto practica de ensayos para pruebas saber pago por alumnos. Yopal,

Casanare. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-353145_archivo_pdf_consulta_.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016) Objetivos del Plan Nacional de Lectura y Escritura. Colombia. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Plan-Nacional-de-Lectura-y-Escritura-PNLE-/Plan-Nacional-de-Lectura-y-Escritura/325393:Objetivos>

Ministerio de Educación Nacional. (2016). ¿Qué es Eduderechos?. Colombia. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-241007.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Evaluación de impacto y de la sostenibilidad de computadoras para educar en la calidad de la educación en las sedes educativas beneficiadas. Colombia. Recuperado de http://www.computadoresparaeducar.gov.co/sites/default/files/inlinefiles/Articulo_impacto_Computadores_para_Educacion_Colombia.pdf

Ministerio de Educacion Nacional. (2016). Lineamientos estándar para proyectos de dotación educativa. Bogotá, Colombia. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357562_recurso_2.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Lineamientos estándar para proyectos de transporte escolar. Bogotá, Colombia. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357562_recurso_5.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Min educación pone en marcha estrategia para mejorar desempeño académico de 370.000 estudiantes de primaria. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-357811.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Orientaciones para la implementación del apoyo académico especial y apoyo emocional a niñas, niños y jóvenes en condición de enfermedad. Colombia. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356821_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2018). Ampliación de cobertura educativa. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-214907.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2018). Lineamientos para la implementación de la jornada única en Colombia durante el año 2018. Colombia. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-367130_recurso.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (s.f). Programa de alimentación escolar. Colombia. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-235135.html>

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.) ¿Por qué conexión total?. Colombia. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-190615.html>

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Alternativas educativas para la persona con altas capacidades o talentos excepcionales. Colombia. Recuperado de http://portalapp.mineduacion.gov.co/drupal/files/nee/docs/oferta_educativa_talentos.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Así es el orientador escolar. Huila. Colombia. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/printer-122652.html>

Ministerio de Educacion Nacional. (s.f.). Educacion para todos. Colombia. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-110926.html>

Ministerio de Educacion Nacional. (s.f.). Examen de Estado para el ingreso a la educación superior ICFES. Colombia. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-156080.htm>

Ministerio de Educacion Nacional. (s.f.). Orientaciones para la rendición de cuentas en el sector educativo. Colombia. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles290612_archivo_pdf_orientaciones_rendicion.pdf

Ministerio de Educacion Nacional. (s.f.). Papel de las secretarias de educacion de las entidades territoriales certificadas frente a los fondos de servicios educativos. Colombia. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-243879_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educacion Nacional. (s.f.). Planes territoriales de formación docente. Colombia. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-190313.html>

Ministerio de Educacion Nacional. (s.f.). Que es gestión educativa. Colombia. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-129664.html>

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Términos en la letra Cobertura (capacidad excepcional y discapacidad). Colombia. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-82791.html>

Ministerio de Educacion Nacional. (s.f.). UNESCO. Bogotá D. C., Colombia. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-37279.html>

Murdochowicz A. Asignación de recursos en sistemas educativos descentralizados de América latina. (2010). Buenos Aires, Argentina. Recuperado de https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/Asignaci%25C3%25B3n%2520recursos%2520sist.%2520educ.%2520descentral%2520AL_0.pdf

Norma 4595 y 4596. (2006). Norma técnica Colombiana -ICONTEC-. Bogotá D.C. Colombia. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles96894_Archivo_pdf.pdf

OCDE. (2004). Panorama de la educación 2014. Recuperado de http://www.oecd.org/education/Colombia_EAG2014_CountryNote_ESP.pdf

OCDE. (2016). Pisa 2015 resultados claves. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>

OCDE. (2016). Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

OCDE. (2017). Estudios económicos de la OCDE. Colombia. Recuperado de <http://www.oecd.org/eco/surveys/Colombia-2017-OECD-economic-survey-overview-spanish.pdf>

Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe -OREALC (2013). Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, Chile. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/TICS-enfoques-estrategicos-sobre-TICs-ESP.pdf>

Organización de Estados Iberoamericanos. (s.f.). Financiamiento de la educación. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/quipu/colombia/col06.pdf>

Organizaciones Solidarias. (2018). Ejecución presupuestal. Colombia. Recuperado de <http://www.orgsolidarias.gov.co/la-entidad/presupuesto/ejecucion-presupuestal>

Pérez G. (2015) El rol de las bibliotecas CRA en el sistema educativo Chileno. Santiago de Chile, Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/138724/El%20rol%20de%20las%20bibliotecas%20escolares%20CRA%20en%20el%20sistema%20educativo%20chileno%20%20descripcion%20C%20desafios%20y%20recomendacion.pdf?sequence=1>

Pinilla A. (s.f.) ¿Revolución educativa en Colombia?. Universidad pedagógica Nacional, Colombia. Recuperado de <http://viva.org.co/cajavirtual/svc0039/articulo05.pdf>

PNUD. (s.f.). Concepto de desarrollo humano. Guatemala. Recuperado de <http://desarrollohumano.org.gt/desarrollo-humano/concepto/>

Pollitt. (1984). La nutrición y el rendimiento escolar. Paris, Francia. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000623/062306so.pdf>

Ramírez. (2014). Estado nutricional y rendimientos académico en estudiantes de educación media de los colegios IPARMA (Universidad Nacional de Colombia -sede Bogotá) y Pio XII (Municipio de Guatavita). Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/45372/1/41519910.2014.pdf>

Ricaldi, M. (2014). Impacto de la aplicación de los recursos educativos abiertos en el aprendizaje de temas vinculados al triángulo en estudiantes del nivel de educación secundaria. Lima, Perú. Recuperado de <https://repositorio.itesm.mx/bitstream/handle/11285/621211/TESIS%2bMyrian%2bLuz%2bRicaldi%2bEcheverría.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

S. Hegarty (1994). Educación de niños y jóvenes con discapacidades. Unesco. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/281_65_s.pdf

Sánchez et al (s.f.). Espacio de orientación y atención psicológica (españo) de la facultad de ciencias: la importancia de la salud mental y su relación con el desempeño académico. México D.C.. Recuperado de http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/PonenciasClaves/4/ponencia_75.pdf

Scholastic Corporation. (s.f.) Las bibliotecas escolares funcionan. Estados Unidos Scholastic Library Publishing. Recuperado de: http://www.bibliotecasclara.cl/sites/default/files/publicaciones/estudioimportancia_de_la_biblioteca.pdf

Secretaría de Relaciones Exteriores México. (s.f.). Misión permanente de México ante la Unesco. México. Recuperado de <https://mision.sre.gob.mx/unesco/index.php#popup>

Selwyn Neil. (2014). Internet y educación. Open Mind-BBVA. Recuperado de <https://www.bbvaopenmind.com/wp-content/uploads/2014/04/BBVA-OpenMind-libro-Cambio-19-ensayos-fundamentales-sobre-cómo-internet-está-cambiando-nuestras-vidas-Tecnología-Internet-Innovación.pdf>

Sen., A. (1998). Capital humano y capacidad humana. Santafé de Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4934956>

Tafur y De la Vega. (2010). El acceso los recursos educativos por los docentes de educacion secundarias: un estudio exploratorio. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/viewFile/2550/2494>

TERCE. (2016). Aportes para la enseñanza de la lectura. Santiago de Chile. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244874s.pdf>

Toro M.. (2015). Los retos de la implementación de la jornada única universal. BBVA Research. Recuperado de <https://www.bbvaresearch.com/wp-content/uploads/2015/05/EcoWatch.pdf>

UNAL. (2011). Evaluación del impacto de algunos programas de la secretaría distrital de educación en el marco de la política educativa del plan sectorial de educación Bogotá: una gran escuela 2004-2008. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Destacados/2012/Movilidad_escolar/EvaluacioImpacto2011IDEP.pdf

UNESCO y TERCE. (2016). Recomendaciones de políticas educativas en América latina en base el Terce. Francia y Santiago de Chile. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002449/244976s.pdf>

UNESCO. (1985). Unesco 1945 el nacimiento de un ideal. España. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000666/066614so.pdf>

UNESCO. (2013). Uso de las TIC en educación en América Latina y el Caribe. Montreal Canadá. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002193/219369s.pdf>

UNESCO. (2016). Cada niño debería de tener un libro de texto. Paris., Francia. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002433/243321S.pdf>

UNESCO. (2017). Educación inclusiva. Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/inclusive-education/>

UNESCO. (s.f.) Liderar la agenda mundial de educación 2030. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/liderar-agenda-mundial-educacion-2030>

Urquijo, M. (2014). La teoría de las capacidades en Amartya Sen. Cali, Colombia. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010857>

Valderrama, J. (s.f.). Subdirección de mejoramiento, documento base para Al Tablero. Colombia. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-191868_archivo1.pdf

Vega Barrera, L. (2000). Bibliotecas escolares y su función social en la promoción de la lectura. Universidad autónoma de México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/285/2830107.pdf>

10. Anexos.

ESTUDIO COMPARATIVO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN MEDIA EN CÓRDOBA Y MONTERÍA

Dirigido a Rectores o Coordinadores de las Instituciones educativas

Datos generales:

Nombre de la Institución: _____

Tipología según el SGP: _____

Categoría según los resultados de las Pruebas Saber 11: _____

Nombre del Rector o Coordinador _____

I. Características generales de la Escuela

1. Localización geográfica: 01. Urbana_____, 02. Rural_____, 03. Comuna: _____,
04. Barrio: _____,
05. Corregimiento: _____
06. Número de estudiantes matriculados en los grados 10 y 11 _____
2. Tamaño. 01 área construida (metros cuadrados) _____ 02. Número de aulas que atienden los grados 10 y 11_____, 03. Tamaño de las Aulas_____, 04. Número promedio de estudiantes por aula_____, 05. Número promedio de graduados por año: _____, 06. Número de profesores que atienden los grados 10 y 11 _____

II. Equipamiento para el aprendizaje.

3. Se cuenta con una biblioteca adecuada y actualizada para el servicio de los estudiantes 01. SI _____, 02. NO _____,
4. En caso afirmativo en qué estado se encuentra: 01. Muy Buena_____, 02. Buena _____, 03. Regular, _____, 04. Mal_____, 05. Muy mal_____.
5. Se dispone de computadores suficientes para el uso de los estudiantes? 01. SI_____, 02. NO _____ -
6. En caso afirmativo, qué grado de aceptación y/o adecuación presentan: 01. Muy Buena_____, 02. Buena_____, 03. Regular_____, 04. Mala_____, 05. Muy mala_____
7. Se dispone de salas o conexiones de Internet para el acceso y uso de las TIC? 01. SI_____, NO _____
8. Se dispone de espacios físicos para la recreación y el deporte? 01. SI_____, 02. NO _____
9. Qué grado de adecuación presentan: 01. Muy buena_____, 02. Buena_____, 03. Regular_____, 04. Mala_____, 05. Muy mala_____.

III. Programas de atención y acompañamiento al estudiante.

10. Se ofrece algún Programas especial de ayuda y/o acompañamiento al estudiante para:
01. Acceso a los computadores o a las TIC_____, 02. Adquisición o préstamos de libros_____,
03. Servicio de Transporte_____, 04. Refuerzos académicos_____, 05. Preparación de las Pruebas Saber 11_____, 06. Alimentación escolar, 07. Otro. ¿Cual? _____

IV. Asignación de recursos financieros.

11. A cuánto asciende el monto del presupuesto anual de ingresos y gastos de la institución en 2016?
_____.

12. Dentro del monto asignado y recibido para la prestación del servicio educativo se destinan recursos para: 01. La Población Atendida_____, 02. La Población por Atender_____, 03. Complemento a la Población

Atendida _____.

13. De conformidad con la metodología establecida por la Nación para la distribución y asignación de los recursos financieros en la que se tiene como base la Tipología de la Institución y la matrícula, ¿cuánto fue el valor por alumno asignado el pasado año 2016? _____.

14. Además de los recursos antes mencionados, se reciben recursos adicionales para:

01. Atender a los estudiantes en jornada única_____, 02. Para Necesidades Educativas Especiales y Capacidades Excepcionales_____, 03 Formación de docentes: en educación inclusiva y en didácticas flexibles_____, 04. Dotación con materiales didácticos, equipos educativos, tecnologías de la información y comunicaciones (TIC)_____, 05. Construcción, ampliación y adecuación de infraestructura educativa_____, 06. Otro? Cual _____
rinda la

V. Gestión Administrativa, asesoría y asistencia técnica.

15. Considera que el PEI brinda la orientación necesaria y pertinente para el mejoramiento de la calidad educativa de esta Institución:

01. Mucha_____, 02. Suficiente_____, 03. Poca _____, 04. Muy Poca_____, 05. Nada

16. Además del PEI, cuenta la Institución con otro tipo de Plan, programa o proyecto para el manejo eficiente de los recursos: 01. Plan de desarrollo_____, 02. Plan anual de inversiones_____, 03. Plan de mejoramiento continuo_____, 04. Plan de capacitación docente_____, 05. Plan de ampliación y/o mejoramiento de la infraestructura física _____, 04. Otro. Cuál_____

17. Con que frecuencia y en qué áreas de la administración educativa se recibe la asesoría y la asistencia técnica por parte de la Secretaría de Educación Municipal o Departamental tendientes al mejoramiento de la calidad, el acceso y pertinencia de la educación: A continuación, se relacionan un conjunto de afirmaciones o alternativas de respuesta con una escala de 1 a 5 para que marque con una X el valor que considere más cercano a la realidad. Sabiendo que el 1 equivale al valor más distante y 5 al más esperado de dicha realidad

5. Muchas veces

4. Suficiente

3. Pocas veces

2. Muy poco

1. Nada

Áreas de asesoría, asistencia técnica, control y vigilancia	1	2	3	4	5
01. Planeación					
02. Distribución y asignación de recursos					
03. Ejecución financiera					
04. Capacitación docente y administrativa					
05. Evaluación					
06. Control y vigilancia					
07. Rendición de informes					